Московский государственный
педагогический университет

Университеты России

Психология

учебник

Под редакцией
Б. А. Сосновского

Высшее образование

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ

Учебник

Под редакцией Б.А. Сосновского

Допущено Министерством образования РФ в качестве учебника по дисциплине «Психология» цикла «Общепрофессиональные дисциплины» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям

Москва
Высшее образование
2008

УДК 159.9
ББК 88я73
П86

Психология: Учебник для педагогических вузов / Под ред.
П86 Б.А. Сосновского. — М.: Высшее образование, 2008. — 660 с.
ISBN 978-5-9692-0239-9

Систематическое изучение психологии — неотъемлемая часть отечественного профессионально-педагогического образования. Впервые в одной книге в общем методологическом плане изложены все четыре раздела психологии, изучение которых предусмотрено существующим Государственным образовательным стандартом для педагогических специальностей: общая, социальная, возрастная и педагогическая психология. Авторский коллектив — это ведущие преподаватели общеуниверситетской кафедры психологии Московского педагогического государственного университета — головного вуза отрасли.

Для студентов педагогических вузов.

УДК 159.9
ББК 88я73

ISBN 978-5-9692-0239-9

Оглавление

Раздел II
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Раздел III
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Введение

Систематическое изучение психологии — неотъемлемая часть отечественного профессионально-педагогического образования. Менялись программы и подходы, названия министерств и вузов, перестраивались концепции и стандарты, проходила и возвращалась «мода» на психологию. Но неизменным оставалось одно: в педвузах и других педагогических учреждениях психология так или иначе присутствовала и изучалась всегда, став одним из *символов* качества российского педагогического образования.

Российская психология прошла сложный путь от психологической пропаганды и просвещения педагогического сообщества до целостной системы психологического образования будущего учителя, до постановки и решения вопросов об обеспечении психолого-педагогической и психологической готовности студентов к учительскому, педагогическому, преподавательскому труду.

Образование человека не простое приращение его знаний и умений. Это обязательное изменение и развитие человеческой психики, результат психологической работы, порой весьма насыщенной и напряженной. А значит, для психологического обеспечения и поддержки образования человека требуется должная психологическая осведомленность, грамотность, профессионализм исполнителей.

Многие преподавательские недоработки и ученические ошибки происходят, к сожалению, по незнанию основ современной психологии, по причине недопустимого смешения научных и житейских понятий, являющихся, по сути, психологическими.

Упрощения до уровня искажений недопустимы ни для одной из наук, особенно это актуально для наук, связанных с человеком, в частности для психологии, поэтому хочется сразу настроить читателя на *вдумчивую работу* с представленным в учебнике материалом. Психологию вообще нельзя «зазубрить», ее как знание можно только понять и принять или в чем-то отвергнуть. Но в любом случае работа с учебником предполагает размышления, неоднократное возвращение к прочитанному, обращение к первоисточникам.

Основное содержание и построение данного учебника соответствуют действующему Государственному образовательному стан-

дарту, в разработке и корректировке которого авторский коллектив принимал активное участие. Согласно этому документу психология для педагогических вузов обязательно включает в себя четыре раздела: общую, социальную, возрастную и педагогическую психологию.

Учебник ориентирован на студентов *педагогических вузов*, т.е. на будущих учителей-предметников, для которых психологическое знание не является основным. Тем не менее он не мыслился как прагматически учительский, ведь школа не только дает предметное образование, но учит человека учиться, вводит его в реальную и чрезвычайно сложную жизнь, а не только в профессию химика, историка, музыканта и т.д.

Учитель, преподаватель — это самый массовый и очень авторитетный распространитель психологии в человеческом сообществе. Поэтому он несет определенную моральную ответственность перед окружающими за доброкачественность своих психолого-педагогических рекомендаций, воззрений и поступков.

По этим причинам в содержании материалов учебника имеется определенная «избыточность» психологической информации, отнесенной не только к учебно-воспитательному или образовательному процессу. Это позволит будущему педагогу уяснить идеи, концепции и методологию науки психологии, а в дальнейшем — самостоятельно приобретать психологические знания, уверенно использовать их в научной и педагогической работе.

Особенность данного издания и в том, что в одном переплете представлены *все четыре* раздела психологии, изучаемые в педвузе. Это удобно для пользователя, для усвоения материала.

Но отсюда возникают две объективные трудности. Во-первых, это разумная ограниченность объема учебника и соответствующая необходимость содержательных сокращений. Во-вторых, это опасность недостаточной понятийной «состыковки» разделов.

Думается, что авторский коллектив учебника с этими трудностями в первом приближении справился. Представленная в учебнике система психологических взглядов в целом не противоречива, хотя и включает в себя различные подходы и концепции. Но общими остаются замысел, понятийная система и единая методология, касающаяся прежде всего близкого для авторов понимания предмета научной психологии. Здесь сказались и общность образования, и долгие годы совместной преподавательской работы на общеуниверситетской кафедре психологии МПГУ — головного вуза отрасли, и предшествующие коллективные публикации.

Авторы стремились придать учебнику *общеобразовательную* психологическую ориентацию, руководствуясь тем, что психология как наука, как учебный предмет остается неизвестной широкому кругу. Ее не изучают в массовой школе, в большинстве средних профессиональных и высших учебных заведений. В результате огромная масса людей остается психологически необразованной, а это может иметь серьезные негативные последствия как для профессиональной деятельности человека, так и для его реальной жизни.

К сожалению, многие распространившиеся в последние годы популярные издания и пособия по психологии не только не ликвидируют психологической необразованности населения, но ведут, скорее, к обратному: к недопустимому упрощению и искажению взглядов человека на самого себя, на свое переживание и поведение, на людское сообщество.

Мы полагаем, что современный учебник психологии для педвуза должен также решать задачу борьбы с массовой психологической неграмотностью, что по-особому актуально в условиях периодически обсуждаемой и все более реализуемой модернизации системы образования в России.

Психология является одной из фундаментальных, системообразующих научных дисциплин не только в структуре педагогического образования, но и в системе общего гуманистического человекознания, обществознания. Любые знания и действия, общение и взаимодействие производит всегда реальный, живой человек, его неповторимая психика. Поэтому определенная психологическая культура нужна не только профессиональному учителю и воспитателю, но и каждой конкретной личности.

Авторы:

Асадуллина Ф.Г. — канд. психолог. наук, гл. 19, 21—25;
Калинова О.В. — канд. психолог. наук, гл. 26, 27, 30, 31, 33;
Маркова А.К. — д-р психолог. наук, проф., гл. 42;
Молчанова О.Н. — канд. психолог. наук, гл. 6, 28, 29, 32, 34—37;
Орешкина Н.А. — ст. преп., гл. 20;
Сосновский Б.А — д-р психолог. наук, проф., введение, гл. 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 17, 38, 39 (39.4), 40;
Телегина Э.Д. — д-р психолог. наук, проф., гл. 3, 8, 11, 13—16, 18, 39 (39.1, 39.2, 39.3, 39.5), 41.

Раздел I

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глава 1

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

1.1. Общее представление о предмете психологии

Задолго до создания психологии как науки, как понятийной системы знаний человек обнаружил, что в его жизни существуют как бы два мира, две похожие и связанные между собой реальности: одна — материальная, *объективная*, внешняя, от него не зависящая, например большое дерево в соседнем лесу. Другая реальность — внутренняя, *субъективная*, только самому человеку принадлежащая, когда человек, например, вспоминает или видит во сне одно и то же дерево, которого перед ним сейчас в действительности нет.

Люди и сама жизнь существуют в переменчивом времени и пространстве. Мир динамичен: меняются место действия, время суток, фазы Луны, сезоны года. Человек живет в движении объективного времени: рождается, растет и взрослеет, учится и работает, общается и взаимодействует с другими людьми.

Отчего возможно понимание, осознание человеком изменения пространства и течения времени, выделение из всего этого самого себя и других людей, восприятие хода жизни? Оттого, что кроме объективного мира есть мир отраженный, познаваемый. Это мир внутри личного «Я», многочисленные реалии которого для каждого человека не менее значимы, чем объективные события, само время и бытие. В этом мощь психики.

Любой человек непременно уходит из жизни, но в объективном мире остаются звезды и планеты, моря и деревья, языки и формулы, религии и науки. Остаются другие люди и само человечество как вид, как Homo sapiens — «Человек разумный».

Почему все это доступно пониманию любого из нас? Что такое существование, поведение, бытие в целом? Чем обеспечиваются на-

копление, систематизация и передача человеческого опыта и существование цивилизаций? Что в человеке направляет его активность, задает отношение к миру и его переживание? Над подобными вопросами рано или поздно задумывается каждый, причем не всегда осознанно, соприкасаясь с тем, что относится к сфере проблем *психологии*. Ведь это единственная наука, которая была изначально заинтересована в познании сущности «вторичного», внутреннего, мира.

Итак, существуют явления внешние, материальные, совершенно неустранимые, например «гроза в начале мая». Но один человек этой грозы панически боится, а другой хрестоматийно «любит» ее (Ф.И. Тютчев). Подобные различия невозможно объяснить, если не согласиться с наличием, помимо внешнего и неоспоримо объективного мира, некой другой, *субъективной* реальности.

Сама видовая разумность человека как особого биологического существа на Земле есть категория психологическая и означает прежде всего наделенность человека «сознанием» в качестве высшей формы психологической субъективности, своего рода самостоятельности, «самости», определенной жизненной независимости.

Реально существующий мир, в том числе человек как его составляющая, является, безусловно, целостным, взаимообусловленным. Но традиционно научное познание этого мира шло по пути его искусственного, вынужденного анализа, т.е. условного разложения на составляющие. Изначально целостный мир поделили между собой разные отрасли научного знания: физика, астрономия, химия и др. Но сам объективный мир от этого не перестал быть реально завершенным, самодостаточным, существующим только в органичном единстве всех своих взаимопроникающих аспектов и проявлений. Поэтому, к примеру, убедительные с виду экономические законы становятся недейственными, если они не учитывают конкретный социум. А любые самые правильные дидактические и педагогические принципы не срабатывают, если не опираются на живую и всегда индивидуализированную психику учащихся и педагогов.

Разговор о *предмете* любой науки только с первого взгляда представляется несколько формальным, академичным, оторванным от нужд и задач жизни и научной практики. В действительности это вопрос не только и не столько методологический, сколько прикладной, глубоко практический. Ведь от того, как формулируется *предмет* науки, напрямую зависит и то, какими средствами он исследуется, как интерпретируются результаты, как они используются в реальной практике. Любая созданная и принятая людьми на-

ука на деле существует лишь тогда, когда вычленяет свой специфический предмет, отличая его от более широкого понятия объекта.

Объект подобен миру, тогда как *предмет* аналогичен какой-либо отдельной, четко обозначенной его схеме, модели, ракурсу, неизбежно ограниченному «повороту» исследования целостного объекта. Например, человек выступает объектом множества отраслей научного знания: антропологии, философии, медицины, психологии и др. Человек как объект изучения неисчерпаем.

Объект — это то реальное, целостное, относительно большое, с чем наука имеет дело, с чем она в действительности работает. Объект беспределен, многоаспектен. Тогда как *предмет* — это сторона, проекция, аспект объекта, на который непосредственно направлено научное исследование. Понятно, что частные, предметные, аспекты могут и должны перекрещиваться, все более приближая нас к целостному пониманию объекта.

Само происхождение термина «психология», казалось бы, не несет в себе особых проблем. «Псюхе» по-древнегречески — «душа», из этого следует, что психология — *наука о душе*. Однако современная научная психология, по всеобщему признанию, не занимается изучением феномена «души». Психология — это наука о *психике, психической жизни и психической деятельности*. Таким образом, произведена вполне осознанная замена понятий души и психики, которые в современном языке не являются синонимами.

Образно говоря, вначале психология «потеряла душу», затем во многих своих конструкциях она утратила также и самого человека, эту психику производящего. Так что же тогда исследует собственно психология, т.е. что же такое «*психика*» как предмет науки?

На этот центральный понятийный вопрос стремится ответить вся история существования психологии, самые несхожие ее школы и направления. К тому же вопрос о душе и психике был и остается исконно философским, во многом религиозным, отнесенным к культуре, уровню цивилизации. Он и сейчас стоит перед наукой, присутствует фактически в каждом исследовании, хотя и не всегда отчетливо осознается. В этом заключается основная *проблема* современной научной психологии.

По мнению одного из выдающихся отечественных и мировых психологов XX в. П.Я. Гальперина (1902—1988), в истории науки можно выделить не так уж много подходов, связанных с принципиальным изменением взгляда на предмет психологии. Приведем их краткое описание, учитывая два важных обстоятельства.

Во-первых, за тем, чтó в данном учебнике обсуждается в нескольких строках, в действительности сокрыта напряженная работа многих поколений именитых ученых. За скупыми словами дефиниций и критических замечаний стоят живые человеческие мысли и чувства, находки и потери, людские судьбы. Заинтересованный читатель может убедиться в этом, обратившись к изучению любого первоисточника.

Во-вторых, излагаемый материал нельзя считать сугубо историческим, до конца отработанным. Многое из прошлого опыта является до сего времени эвристичным, т.е. несущим в себе творческий потенциал, предполагающим обдумывание и развитие. Что-то незаслуженно забыто или упрощено до неузнаваемости. К сожалению, в ряде нынешних психологических конструкций легко узнаются определенные предшествующие воззрения. Только они не всегда называются своим исконным именем, например бихевиоризмом или ассоцианизмом. Они искажаются на понятийном уровне, эклектично объединяются. Такое в современной науке недопустимо.

Итак, хронологически первым, мифологическим было представление о том, что психологии следует изучать *душу* как некую неоспоримую данность. Этот длительный этап, называемый в литературе донаучным, традиционно определяется от V—IV вв. до н.э. до начала XVIII в. При этом существовало множество подходов и трактовок «души», ее проявлений и описаний. Одни из них кажутся современным людям наивными, другие же — поразительно точными.

Достаточно упомянуть таких хрестоматийных мыслителей-энциклопедистов, как Платон (427—347 до н.э.), Аристотель (384—322 до н.э.), Демокрит (460—370 до н.э.), Сократ (469—399 до н.э.), Сенека (4 до н.э. — 65), Б. Спиноза (1632—1677), Р. Декарт (1596—1650), чтобы обозначить несметное богатство тогдашних взглядов.

Однако само базовое понятие души оставалось неопределенным, недоказуемым. Для одних она есть первопричина всего остального мира (классический идеализм), для других — материальное тело по-особому тонкой и подвижной организации (недиалектический материализм). Такие противоборствующие взгляды до сих пор бытуют как некие аксиомы, как выражение мировоззрения автора, не требующее развернутой системы доказательств. Потому и последующие размышления о душе также недоказуемы, сколь бы убедительными они ни казались. Именно глобальность, всеохватность, мифологичность категории души мешала *выделению* и становлению специальной отрасли научного знания.

Исторически вторым представлением о предмете психологии выступили явления *сознания* как некоторые составляющие элементы внутреннего, ментального, переживаемого человеком мира. Человек всегда что-то видит, слышит, осязает, ощущает, вспоминает. Согласно новому подходу, именно такие феномены следует изучать психологии, так как в отличие от души их можно экспериментально исследовать, измерять, научно обобщать, устанавливать в них причинно-следственные связи и отношения.

Становление этого подхода, а с ним и психологической науки относится к XVIII в., когда в Европе, в западной цивилизации, наступил период господства причинно-следственного мировоззрения, классическим образцом которого является строгий линейный детерминизм физической картины мира И. Ньютона (1643—1727). Есть причина, значит, существует законом обусловленное, т.е. однозначное, следствие. Все в мире строго детерминировано, а потому доступно объективному экспериментальному изучению.

К истокам новой, эмпирической, физиологической, ассоциативной, экспериментальной психологии относятся исследования Г.Т. Фехнера (1801—1887), Г. Эббингауза (1850—1909), В. Вундта (1832—1920), Ф. Гальтона (1822—1911) и многих других специалистов в области физиологии, астрономии, математики. В новую психологическую практику введен аппарат математики и математической статистики. Разрабатываются основы психологического эксперимента. В 1879 г. в Лейпциге открыта первая в мире лаборатория физиологической психологии. Психология бурно развивается и распространяется в развитых странах мира, поскольку демонстрирует свою практическую состоятельность в понимании и решении многих социально значимых проблем, связанных с обучением, развитием, поведением личности.

Однако остается нерешенной проблема о недостаточной определенности *«сознания»* как предмета новой психологии. Он продолжает быть в значительной мере описательным, нечетким, а значит, допускающим возможность неоднозначной, субъективной трактовки. Это не соответствует канонам классической позитивной науки, какой стремилась стать психология, а потому вызывает дискуссии.

Одним из результатов таких сомнений в научности психологии и поисков ее принципиально другого предмета явился *бихевиоризм*, оформившийся в конце XIX — начале XX в. в США. «Behaviour» по-английски — *«поведение»*, оно и стало предметом новой объективной науки.

На организм животного, человека воздействуют конкретные, измеряемые внешние стимулы, на которые возникает объективная

реакция, ответ. Отсюда ставшая классической двучленная схема первоначального бихевиоризма: «стимул — реакция». Эти компоненты находятся в причинно-следственных отношениях и подвергаются экспериментальному анализу. Их можно планомерно изменять, дозировать, т.е. строго, систематически исследовать, не обращаясь за объяснением к различным субъективным или психологическим терминам. Оформление бихевиоризма как научного направления связано с работами таких тщательных исследователей и экспериментаторов, как Дж. Уотсон (1878—1958), Э. Торндайк (1874—1949), К. Лешли (1890—1958) и др. Возникающий бихевиоризм пользуется широким признанием, внедряется во многие психологические конструкции. Этот процесс характерен и для настоящего времени, для немало усложненных и преобразованных схем, так называемого необихевиоризма.

Вместе в тем многие «традиционные» психологи высказывают серьезные возражения относительно некоторых исходных положений бихевиористского подхода. Поведение и психика — это хотя и связанные, но отнюдь не идентичные реальности. При воздействии одного и того же стимула возможно наличие не единственной реакции, а некоторого их набора, чем-то обусловленной системы. И, наоборот, одинаковый ответ иногда получают при наличии различных стимулов. Что-то существенное происходит внутри самого организма, усложняя, опосредствуя исходную двухкомпонентную связь стимула и реакции. Поведение человека не получает адекватного описания в терминах, скажем, «поведения прямой кишки», законов обучения крысы или правил выработки рефлексов у собак.

Есть известная неоднозначность связи между знанием человека и его поведением. В психологии признается, например, что человек нередко смотрит на одно, а видит другое, думает об одном, переживает другое, говорит третье, делает четвертое. Между внешним стимульным «входом» и объективным поведенческим «выходом» функционирует собственно психика, которая их не просто связывает, а по-особому организует в специфическую реальность, заслуживающую конкретного изучения.

Поэтому остановимся еще на одном подходе к пониманию психики, разрабатывавшемся отечественными психологами в русле философии *диалектического материализма* в советский исторический период.

Речь не идет о ретроспективной оценке сделанного за несколько десятилетий не одним поколением психологов. В учебнике излагаются лишь основы психологической методологии, построенной на диалектическом материализме. Суть данного понимания психики

можно свести к четырем словам, формальное авторство которых принадлежит В.И. Ленину (1870—1924). Психика — это *субъективный образ объективного мира*.

Но как всегда в философии, за значением этих слов-терминов стоит многоаспектное смысловое содержание, требующее развернутой трактовки. Сделаем это в форме пяти схематических пунктов.

1. Первым, что вытекает из приведенной формулировки психики, является утверждение ее *вторичности*, производности по отношению к первичному миру. Это известная материалистическая позиция: материя существовала всегда, а психика есть один из результатов ее развития, движения, одно из свойств материи. Идеалисты придерживаются противоположного мнения. Но для нас важно подчеркнуть, что в фактическом, повседневном функционировании психики дискуссия о ее первичности либо вторичности по отношению к материи, по существу, не имеет никакого смысла.

Хрестоматийно риторический вопрос: что было раньше — курица или яйцо — остается без ответа, поскольку неграмотно сформулирован. Материализм полагает, что если нет отражающего органа — живого мозга, то нет и его субъективного образа. Но это вовсе не означает, что не существует образа мечты, пока человек не реализует его на практике. Высказывающийся человек исходит из принадлежащей ему субъективной мысли и переводит ее в объективное, языковое существование. Получается, что вначале была идея, затем — материя.

Однако здесь нет места отношениям «начала и конца» в смысле линейного течения времени, нет однонаправленной причинно-следственной связи. В действительности реализуются более сложные, диалектические *отношения, взаимодействия*, постоянные *взаимопереходы* идеального и материального мира и его образа.

Для выделения и описания таких взаимосвязанных процессов в психологии употребляются два понятия: *интериоризация* и *экстериоризация*. Первый означает процесс перехода, переноса чего-то внешнего, материального во внутренний, вторичный план психического отражения, в субъективный образ. Так «работает», например, психика читателя: объективные буквенные знаки преображаются, интериоризуются в мысли читающего. Они *усваиваются* человеком, становятся его психологическим достоянием.

Процесс экстериоризации заключается в обратном, т.е. в преобразовании субъективного в материальную форму существования. Исходя из представленной в его сознании идеи, человек воплощает ее в объективные знаки: слова, живопись, музыку. Идеальное материализуется и становится доступным для понимания другими людь-

ми. На практике психика существует в некотором пересечении, *единстве* интериоризации и экстериоризации, во взаимопереходах объективного и субъективного, материального и идеального, в превращении, «испарении» одного в другое.

2. Субъективность психики, подчеркнутая в обсуждаемой трактовке, означает также, что образ в определенном философском смысле *идеален*, т.е. наличествует *только в сознании*. Мир существует объективно, независимо от отражающего человека. Но психика — это не мир, а его особый образ, который не отделим от производящей его материи мозга и социума. В то же время этот образ не сводится к материи, не исчерпывается описанием мозговых процессов, несомненно обеспечивающих это отражение.

Давно стала хрестоматийной критика взглядов механистического материализма, ярко выраженная еще в трудах Ф. Энгельса (1820—1895). Он, в частности, писал, что мозг не выделяет мысль, подобно тому, как печень выделяет желчь. Психическое по определению не сводится к физиологическому, к общеизвестной системе условных и безусловных рефлексов, а образует некую особую, высшую, *интегративную* реальность.

Один из крупнейших психологов XX в. Ж. Пиаже (1896—1980) отмечал, что самое полное и подробное описание того, что происходит в каждом нейроне головного мозга человека, не объясняет, например, почему в субъективном мышлении человека дважды два равняется четырем. Есть объективный язык материальных мозговых процессов, но существует и субъективный, идеальный «язык психики». Поэтому психика — это некоторое *единство*, но не тождество (!) материального и идеального, их *отношение*. Психика не мозг, не тело, не социум и не объективный мир, а их особое *свойство*. Психический образ отражает окружающий мир, а не деятельность мозга по данному отражению.

Поэтому человек видит рассматриваемый им предмет не внутри себя, не там, где он физиологически «отпечатался», т.е. в затылочной области коры головного мозга, а в объективном пространстве и во времени. При таком толковании предмета психологии ее нельзя называть наукой об отражательной деятельности мозга. Последнее изучает физиология высшей нервной деятельности — отрасль знания смежная, но не идентичная психологии.

Тогда правомерен сакраментальный вопрос: где психика «расположена», в чем она локализуется?

Здесь уместно привести образное выражение одного из классиков отечественной психологии советского периода Л.С. Выготского (1896—1934), утверждавшего, что искать психическое под череп-

ной коробкой равносильно тому, как обезьяна ищет свое изображение в зеркале позади этого зеркала. Психический образ «производится» головой, нервной системой человека, но «располагается» не в ней. Психика, по-видимому, существует в некотором *пространстве взаимодействия* материального и идеального, человека и мира. Психика и психическая деятельность — это результат многообразных *отношений* человека со средой и с самим собой, хотя в истории психологии известно большое количество редукционистских подходов, так или иначе «уменьшающих» психическое, сводящих его к неким простейшим явлениям и механизмам.

Существуют вариации *редукционизма* поведенческого, физиологического, логического, социологического, педагогического. Например, их можно рассматривать как различающиеся подходы, как определенные этапы процесса познания многоликой человеческой психики. Вместе с тем многие устоявшиеся редукционистские конструкции выхолащивают из психики нечто важное и ввиду своей подчеркнутой односторонности наносят реальный вред действительному пониманию собственно психологической феноменологии.

3. Термин «субъективный» в исходном определении психического образа означает также, что этот образ *принадлежит субъекту*, личности. Отсюда вытекают две глобальные сложности. С одной стороны, как объективно изучать то, что в действительности субъективно? Психический образ каждого конкретного человека, конечно, субъективен, но для позиции исследователя он объективно существует в сознании его носителя. Здесь снова проявляется диалектическая категория *отношений*, без принятия которой само понимание психики неоправданно упрощается.

С другой стороны, субъектная, личностная принадлежность психики означает ее непосредственно живой и *живущий* характер, т.е. существование в конкретном человеке, в реальном месте и времени. В этом смысле всякая психика уникальна. В психологии считается, что мыслит не мозг, не мышление, а человек, личность с помощью и посредством мозга. Мир воспринимают не органы чувствительности, а реальный субъект, использующий данные «анализаторные приборы» в качестве внешнего орудия.

Все психические процессы, свойства и состояния существуют и функционируют в целостной, личностной организации, в субъектной интеграции. Таким образом, воспринимая один и тот же объективный текст, люди могут понимать его неодинаково, по-разному к нему относиться. Объективный текст не механически отражается, не копируется, а по-своему *преобразовывается* личностью, которая избирательно относится к миру.

4. С этим связано еще одно положение, отнесенное к диалектической трактовке психического образа. Субъективный — это значит *созданный личностью*, субъектом, рожденный в его активности, в особой отражательной деятельности. Психическое отражение по определению активно, а не зеркально, не пассивно. Для возникновения ощущения, например, недостаточно только присутствия воздействия среды или материального стимула. Необходимо наличие «встречных» движений в соответствующем анализаторе, которые как бы ощупывают отражаемый мир, уподобляются ему в движении, по аналогии с тем, как в условиях отсутствия зрения действуют пальцы человека при опознании формы предмета. Подобные движения и действия, значительно преобразованные и усложненные, называются перцептивными и существуют во всех анализаторах, в любом восприятии и отражении.

Например, память — это не «пленка», на которую автоматически записывается воздействующий материал, а особого вида активность, мнемическая работа. Мышление — это процессуально развернутая аналитико-синтетическая деятельность по преобразованию и опосредствованию чувственного опыта. Сама суть психического развития человека заключается в усвоении путем *собственной* деятельности того, что выработано предшествующими поколениями.

Психика — это не только образ как «картинка», как результат, но и сама активность, *внутренняя деятельность* по построению такого образа. Образ — это не только многомерная «фотография», но это обозначение поля, программ нужных и возможных *действий* человека. Психика нужна для обеспечения жизни в переменчивом мире, для действования человека в этом мире, поэтому психическое отражение *рефлекторно*, т.е. существует как процесс и как результат *взаимодействия* мира и субъекта.

5. Наконец, необходимо выделить еще одну сторону субъективности психики, которую можно назвать *пристрастностью*. Поскольку образ создан субъектом, принадлежит ему, используется им, то этот образ непременно несет в себе те или иные *проекции* самого субъекта. Это разнообразные психологические проявления наличных страстей, потребностей, отношений, результатов выполняемой деятельности. Термин «пристрастный» не означает «неправильный», искаженный. Он подчеркивает обязательное наличие в образе переживания человека, субъективного отношения, личностного смысла. Такая пристрастность пронизывает всю психику, присутствует в любой ее составляющей. Образ избирателен, поскольку построен именно кем-то и для чего-то. Образ, как и субъект, как и его деятельность, на что-то *направлен*. Обилие и богатство смыслов, отно-

шений выраженной пристрастности выступает неустранимым атрибутом человеческой психики.

Одна из серьезных проблем психологии заключается в том, что однажды поделенная на условные элементы психика фактически перестала быть для науки чем-то реально целостным, систематическим и одушевленным. Научный анализ в той или иной мере искусствен, а потому сопряжен с неизбежными потерями каких-либо свойств изначально целостного предмета. Следующий за анализом синтез вынужденно дает измененную картину объединения частей, абстрагированную, уменьшенную модель исходного целого.

Вспоминается аналогия, использованная в лекциях одного из основоположников советской психологии А.Н. Леонтьева (1903—1979).

Желая, к примеру, познать «сущность» кочана капусты, мы проводим анализ этого предмета, поочередно отрывая от целого его «единицы»: лист, второй, третий... В результате завершения анализа у экспериментатора остается «сердцевина» кочана — кочерыжка, которая и объявляется в качестве сущности исследуемого предмета. Конечно, как и всякая аналогия, этот пример не доказывает истину, но он помогает задуматься о неоднозначности вопросов и ответов научного анализа.

Согласно определению А.Н. Леонтьева, психология — это наука *о порождении, функционировании и структуре субъективного образа действительности в ходе осуществления предметной деятельности индивида*.

По мере изучения курса данная формулировка будет дополняться за счет приращения фактических знаний, например, о деятельности и ее составляющих, об индивиде и его психическом облике, о структуре и функционировании психики, о ее развитии.

Кроме параметра субъективности, многомерный психический образ характеризуется рядом других аспектов. Так, одним из его «измерений» служит ось *времени*, которая ориентирует человека в ходе объективного времени. Развитой человеческой психике присуще особое, субъективное время. Непрерывное время человек делает дискретным. Он может его «остановить», поделив на прошлое, настоящее и будущее. Личность как бы одновременно живет в трех временных этапах, по собственному выбору оказываясь то в прошлом, то в текущем, то в будущем. Эти компоненты могут быть для человека субъективно равносильными, могут менять свое место и значение. Говорят, например, что человек — это единственное на Земле животное, которое знает, что умрет. Но это не делает его жизнь хаотичной или беспросветно печальной. Благодаря сознанию человек *овладевает* временем, а не просто к нему приспосабливается.

Еще одним параметром человеческой психики выступает объективное трехмерное *пространство*, в котором образ обязательно построен, ориентирован. Для человека существуют трехмерные направления: вверх и вниз, вправо и влево, вперед и назад. Обязательная «схема тела» позволяет производить многочисленные и сложные двигательные манипуляции с частями тела и с предметами в условиях большого количества «степеней свободы» движущихся объектов. Достаточно нарушить такую пространственную ориентацию, чтобы понять ее значимость в организации и результативности не только практических действий, но и всей психики человека.

Итак, психика — это субъективный образ реального мира: как объективного, внешнего, так и субъективного, внутреннего. Всякая индивидуальная психика субъективна, но как предмет научного исследования она существует *объективно*. Есть нескончаемая цепочка взаимных связей и отношений, отражений и «переотражений»: мир — образ мира (у испытуемого) — образ предшествующего образа мира (у исследователя) — собственный образ мира (у исследователя) и т.д., поскольку варианты подобных рефлексий и «взаимоотражений» бесчисленны. Объективная сложность психологии заключается в необходимости систематического изучения кругообразного феномена *«отражения отражений»*, в установлении закономерных взаимодействий и отношений между ними. Такая «многомерность» психического образа предъявляет специфические требования к его изучению, к планированию и организации исследования, к понятийному аппарату и методическому инструментарию, к анализу и интерпретации результатов, к возможностям практического использования получаемых выводов.

1.2. Основные задачи и разделы психологии

Формулирование задач науки является делом непростым и длительным, так как есть задачи общие и частные, концептуально-теоретические и практические, широкие и узкие, непреходящие и ситуативные и т.д. Однако существует основная задача, точнее, *цель* науки — это систематическое исследование своего предмета применительно к тем или иным конкретным условиям или реально поставленным задачам. Поэтому перечислим основные задачи психологии в контексте классического науковедения и следуя в логическом направлении от простого к сложному, хотя для реального научного исследования такая логика не всегда будет совпадать с фактической хронологией.

1. Вначале необходимо обнаружить *факты*, т.е. максимально подробно описать психологические феномены, отметив их разнообразие и многочисленные проявления. Факты — это начало, предыстория, эмпирический базис любого знания, тем более научного. Факты существуют объективно, и в этом смысле они неоспоримы, но зачастую для установления и подтверждения фактов нужны напряженные и длительные изыскания. Но факты сами по себе науку не делают. Факты, как известно, вещь «упрямая» и бывают разными. Одни из них повторяемы и как бы понятны исследователю. Другие представляются по началу менее важными, случайными, но со временем, по мере накопления они требуют упорядочения и истолкования.

2. Вследствие знания фактов логически вытекает более сложная задача — установление *закономерностей* или *законов* обнаруженных явлений. Это означает переход от описания, даже красочного и исчерпывающего, к объяснению добытой фактологии, к нахождению причинно-следственных отношений. Потому установленные закономерные феномены могут быть воспроизведены, проверены другими исследователями. Возникает возможность предсказания того или иного факта, события, если наукой доказаны меры воздействия на это событие соответствующих условий, выделены факторы, детерминирующие конечный результат.

3. Следующей задачей, выделяемой на пути углубления научного знания, становится выявление *механизмов* реализации установленного закона. Найти механизм — значит понять, смоделировать некое «исполнительное устройство», теоретическую сущность, движущую силу, связи явлений и сущности, закономерного и случайного. Знание законов и механизмов — это уже законченная научная концепция, теория, дающая доказательное толкование широкому кругу явлений изучаемого мира. Применительно к психологии задача выявления механизмов представляется довольно сложной. Психическое многомерно и многофакторно, поэтому всегда есть соблазн объяснить его какими-то более разработанными моделями, типа упоминаемых выше редукционистских трактовок. Можно и нужно говорить, например, о биохимических механизмах памяти, но при всей их материальной значимости они не объясняют собственно психологические закономерности памяти человека. Или другой пример: психическое развитие невозможно понять вне учета общественных воздействий, но социальные механизмы не дают убедительного толкования, индивидуально-психологическим различиям людей. Обнаружение собственно психологического механизма — это всегда важный и не столь уж частый шаг в направлении познания психологией своего предмета.

4. Завершающей, прагматически важнейшей (а зачастую и самой сложной) задачей науки является *практическое использование*, грамотное внедрение ее знаний и результатов в реальную жизнь. При этом поднимается большое количество сопутствующих вопросов: социальных, организационных, экономических, методических. Кроме того, психолог практически всегда соприкасается с проблемами особой сложности, которые носят этический, моральный, нравственный характер. Положим, ученый доказал свое умение сформировать у ребенка то или иное психологическое качество, считавшееся ранее невозможным. Есть ли уверенность, что такое формирование следует производить обязательно у всех детей? Как это скажется сейчас и в отдаленном будущем на психике и личности, на всей жизни человека? Расхожие термины «формирование», «коррекция» несут в себе некую назидательную уверенность в необходимости внешнего вмешательства в психическую сферу человека. Но ведь действительная безвредность, значимость такого вмешательства далеко не всегда научно обоснованы.

Актуализируется тесно связанный набор непростых вопросов о правомочности, целесообразности, этичности психологических воздействий на человека. Давно признанный медициной принцип «не навреди» применительно к психике трактуется неоднозначно. Психика человека может оказаться одинаково незащищенной как от фармакологического воздействия профессионального психиатра, так и от неучтенных влияний средств массовой информации. Она «открыта» для воздействий как «узаконенных» техник манипуляции сознанием, так и чисто педагогического, по лозунгам всегда добродетельного корректирующего насилия. Примеров негативного воздействия на психику людей было немало в истории человечества. Имеются они и сейчас, в современной жизни.

Современная мировая психология — это разветвленная наука, многочисленные *разделы* которой объединены одним предметом — психикой, но выделяются в зависимости от того, чью психику исследуют, какой ее выраженный аспект, в каких конкретных условиях. Поэтому *классификация разделов* психологии является очень условной, пересекающейся, меняющейся.

Следует иметь в виду важное практическое обстоятельство. Многочисленные разделы прикладной психологии выделяются и существуют не случайно, не по произвольному решению своих знаменитых создателей и рядовых исполнителей. Психология эффективно срабатывает на практику там, где подготовлены соответствующие условия. Какая-то отрасль науки или профессиональной деятельности человека должна до определенной степени развиться, усложнить-

ся, чтобы понять полезность и необходимость психологического подхода применительно к своим проблемам и задачам. Итак, перечислим основные разделы современного психологического знания.

• *Общая* психология исследует психику в максимально обобщенном и отвлеченном виде. Это психика (вся в целом и частями по определенным разделам) взрослого (среднего возраста) нормального (не больного) человека (мужчины и женщины), причем в инвариантных условиях жизни и деятельности. Существует множество подразделов общей психологии, скажем, психология личности, мышления, эмоций, женская психология и т.д., включая *психофизику*, которая занимается изучением чувствительности и находится у истоков современной экспериментальной психологии.

• *Социальная* психология рассматривает массовидные явления психики и само отношение, взаимодействие социального и психического, индивидуального и общественного в психике личности.

• *Возрастная* психология исследует онтогенез психики, т.е. ее развитие от зачатия человека до его смерти. За последние годы в отечественной научной классификации произошла замена названия этого раздела, именуемого ныне психологией *развития*. Заметим, что понятие развития в целом шире, чем развитие, обусловленное именно ходом времени, возрастом. Существует, например, развитие профессиональное. Одним из разделов психологии развития выступает *акмеология*, изучающая достижение человеком вершин профессионального мастерства.

• *Педагогическая* психология имеет своим предметом психику (учащегося и преподавателя) в условиях образовательного процесса (обучение и воспитание).

• *Психология труда* (исторически первое название — психотехника) изучает психику в условиях многообразной трудовой деятельности и включает в себя немало практически самостоятельных разделов. Это инженерная психология, эргономика, космическая и авиационная психология, психология управления, организационная, военная, политическая, юридическая, судебная, исправительная, психология торговли, рекламы, спорта, творчества и т.д.

• *Психолингвистика* занимается изучением речи как вида психики, использующей объективный язык, языковые системы в качестве внутреннего средства. Здесь также выделяются разработанные разделы, например психосемиотика, психосемантика.

• *Дифференциальная* психология исследует всевозможные различия психики людей: индивидуальные, типологические, этнические, в том числе и те, которые как бы задействованы в других, ранее перечисленных разделах.

• *Психометрия* (в нашей стране — математическая психология) рассматривает вопросы математического моделирования психики, проблемы измерения в психологии, способы количественного анализа результатов психологических исследований.

• *Психофизиология* направленно изучает основополагающее соотношение, взаимодействие биологического и психического, физиологии высшей нервной деятельности и психологии. В последние годы получила развитие *психогенетика*.

• *Медицинская* психология исследует психику в условиях болезни: душевной или телесной. Здесь выделены такие разделы, как нейропсихология, патопсихология, соматопсихология. В современной науке принят термин *клиническая* психология.

• Близко к предшествующим располагаются разделы *специальной* психологии, связанные с изучением и восстановлением психики в условиях определенных нарушений и отклонений: сурдо-, лого, олигофренопсихология.

• *История* психологии имеет своим предметом не простой ход времени, не хронологию чьих-то жизней и публикаций, а содержательную историю создания, развития, преемственности или забвения предшествующих взглядов, подходов, школ научного психологического знания.

• Изучением психики животных занимается сравнительная психология, или *зоопсихология*, многие разработки которой составляют необходимый базис для исследования психики человека. Достаточно назвать эксперименты бихевиоризма с крысами или многолетние опыты по условно-рефлекторной методике, проводимые на собаках в научной школе И.П. Павлова (1849—1936).

За каждым из названных разделов стоят многолетние усилия большого количества специалистов: систематические исследования, монографические и коллективные издания, учебники, справочники. Существует обширная практика участия психологии во многих сферах жизнедеятельности человека в современных развитых странах. Кстати, одним из показателей «развитости» государства является действенность в нем психологической науки.

Состояние нынешней российской психологической науки весьма противоречиво. С одной стороны, в течение 10—15 лет в десятки раз увеличилось количество вузов, готовящих специалистов-психологов, повысилось число печатных трудов, научных, методических и популярных психологических публикаций. Налицо определенная социальная мода на психологическое знание. Но, с другой стороны, отмечаемый интерес к психологии избирателен и достаточно узок: торговля, реклама, развлечения, различные предсказания, диагностики и лечения. Психология теряет фундаментальность, собственно

научный авторитет. Поэтому все шире распространяются всевозможные околопсихологические, псевдонаучные, а зачастую откровенно шарлатанские конструкции. Количественное расширение психологии не сопровождается необходимой качественной обоснованностью. Быстро растет число так называемых практических психологов, не имеющих необходимого базового образования. Наука вообще не может существовать вне фундаментальных, опережающих теоретических разработок: без них она грозит превратиться в некий набор банальных правил и рекомендаций, идущих либо от житейского опыта, либо, как говорится, от лукавого. Поэтому перед нынешней российской психологией стоит множество актуальных и объективно значимых задач, как практических, так и непреходящих теоретических.

В стране происходит капитальное, принципиальное, растянутое по времени и результатам переустройство. Общество и психика функционируют в экстремальной ситуации затяжной социальной нестабильности, когда старое уже разрушено, а новое еще не создано. Качественно изменившиеся социальные условия, хотя и с определенной задержкой, «дозированно» переформировывают и психику российских людей. Это необходимо систематически исследовать. В противном случае психология окажется практически недейственной, объективно невостребованной. И дело здесь не столько в желательности существования в России науки психологии, сколько в недопустимости лишения человеческой психики достойного изучения, грамотной поддержки, гуманного сопровождения по жизни.

? *Контрольные вопросы*

1. Каковы основные исторические этапы смены представлений о предмете психологии?
2. В чем заключается субъективность психического образа?
3. Почему психическое отражение называется активным?
4. Что означает понятие пристрастности психики?
5. В чем заключается сущность редукционизма применительно к трактовке предмета психологии?
6. Какова последовательность задач, решаемых научной психологией?

! *Тестовые задания*

1. Предметом психологии является...

А. Поведение.

Б. Душа.

В. Психика.

Г. Сознание.

2. Возраст современной психологии составляет...
А. Более двух тысяч лет.
Б. Около трехсот лет.
В. Сто лет с небольшим.
Г. Три-четыре десятилетия.

3. Выберите правильное определение психики:
А. Внутреннее переживание.
Б. Отражательная деятельность мозга.
В. Душевная субстанция.
Г. Субъективный образ объективного мира.

4. Понятие интериоризации означает...
А. Углубление человека в себя.
Б. Перенос материального в план отражения.
В. Душевная субстанция.
Г. Особое свойство личности.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Основные требования к методам психологического исследования

Для решения комплекса задач, описанных в предыдущей главе, в науке существует разработанная система средств, направлений, путей, приемов.

Метод — это путь научного познания. Как писал один из основоположников советской психологии С.Л. Рубинштейн (1779—1960), это способ, посредством которого познается предмет науки.

Методика — это вариант, частная реализация метода в конкретных условиях: организационных, социальных, исторических.

Набор или система методов и методик любой науки не являются случайными, произвольными. Они складываются исторически, видоизменяются, развиваются, подчиняясь определенным закономерностям, методологическим правилам.

Методология — это не только учение о методах, правилах их выбора или использования. Это систематическое описание самой философии, идеологии, стратегии и тактики научного исследования, стоящее над частной теорией науки. Методология задает, *что именно*, *как* и *для чего* мы исследуем, как интерпретируем получаемые результаты, как реализуем их на практике. Исследование может быть, например, совершенно правильным методически, но неграмотным, несостоятельным теоретически и методологически, а значит, по сути ошибочным. Поэтому соблюдение определенных методологических требований, или принципов, выступает необходимым условием эффективности научно-психологического исследования.

1. Первое методологическое требование заключается в необходимости соответствия используемого метода теоретическому *представлению о предмете* науки. Данное положение четко прослеживается и иллюстрируется на материале рассмотренных в гл. 2 исторических этапов смены представлений о предмете психологии. Например, душу дозволительно изучать только самонаблюдением — интроспекцией. При исследовании явлений сознания, условных рефлексов или поведения становится допустимым метод эксперимента, хотя его методические реализации в таких случаях могут быть принципиально различными. Если полагать, что психика — это всегда осознанное и выраженное в словах представление о ней самого носителя, то для ее изучения достаточно задавать испытуемому соответствующие вопросы через вербальные тесты, анкеты.

Главным является понимание того, что любой метод психологии выделяет лишь частный аспект ее предмета, специфические факты или проявления, особенности их существования и функционирования. Но нельзя принимать частное за общее, явление за сущность и достоверно судить, например, о свойствах темперамента человека на основании его ответов на самооценочные вопросы о скорости движения рук или ног.

2. Используемый метод обязан быть *объективным*, т.е. получаемый результат должен обладать свойством проверяемости, повторяемости, поэтому в любом психологическом исследовании требуется обеспечение *единства* внешних и внутренних проявлений психики. Например, результаты эксперимента дополняются данными самоотчета испытуемого, а объективные физиологические параметры коррелируются с вербальными тестовыми ответами. Методологическим выражением такого подхода служит разрабатываемый в отечественной психологии принцип единства сознания и деятельности, о котором будет сказано в последующих главах.

3. При изучении психического желательна реализация *генетического* или эволюционного подхода, т.е. исследование явления в процессе его генезиса, развития, в процессе целенаправленного формирования. Это методология «продольного среза» (во времени), логика формирующего, преобразующего эксперимента, четко отработанная, например, в научной школе П.Я. Гальперина (см. 39.4).

4. Практически в любом психологическом исследовании необходим учет *социальных*, культурных, исторических факторов, в которых психика реально существует. Каждый человек несет в себе не только индивидуальное, но и социальное: семья, профессия, нация. Человеческая психика по сути социальна, поэтому результаты общественных взаимодействий могут проявиться самым неожиданным и существенным образом. Например, не следует проводить опросы людей в

присутствии их начальника. Нельзя использовать в России неадаптированную зарубежную методику. При выставлении школьной отметки необходимо социальное сопоставление учащихся и т.д.

5. Каждый используемый психологией метод должен быть, с одной стороны, глубоко *индивидуален*, ибо каждый человек уникален. Но с другой стороны, необходимы научные *обобщения*, систематизированные выводы, расширенные рекомендации. Сколько и каких испытуемых следует взять, чтобы получить достоверные выводы? Какие методики следует отобрать и какой математический аппарат использовать?

Такие вопросы решаются в психологии с помощью теории вероятностей и математической статистики. Это особая вероятностная методология, согласно которой в мире нет однозначных, линейных причинно-следственных связей. Одной системе условий соответствует некий варьирующий набор связных следствий, подчиненных законам вероятности.

6. Еще одним требованием к методам психологии является *комплексность* и *междисциплинарность*. Всякая серьезная научная проблема межпредметна, поэтому требует для своего решения участия специалистов разных профилей: психологов, педагогов, философов, социологов, юристов, медиков и так далее в зависимости от решаемых задач. Каждая наука привносит в психологию какие-то специфические аспекты, но психическое не сводимо ни к социальному, ни к физиологическому, ни к поведенческому, ни к их сумме. Требование комплексности означает также наличие разнообразия взаимодополняющих методов и методик исследования, адекватных представлению о предмете и решаемым проблемам. Нет методов ни плохих, ни хороших. Каждый специфичен и в чем-то незаменим в общей структуре научного познания. Кроме того, современное психологическое исследование характеризуется *системностью*, обусловленной сложным, иерархизированным строением самой психики.

2.2. Фазы психологического исследования

Во всяком научном процессе имеются определенные этапы, фазы, которые тесно взаимосвязаны, образуя систему, скорее, содержательную, нежели хронологическую. Эти фазы моделируют известную этапность человеческого мышления, которое в психологии называют единственным процессом с «открытым, разомкнутым началом».

→ Мышление начинается с вопроса, с противоречия, с наличия и осознания чего-то неизвестного. Оттого первым этапом научного

исследования является формулировка *проблемы*, обозначение целей и задач применительно к той психологической феноменологии, которая должна быть изучена ввиду своей теоретической или практической значимости. Далее составляется подробный план исследования (организация и хронология). Этот этап может составлять долгие годы раздумий и поисков, а может свестись к получению конкретного задания от научного руководителя, преподавателя.

→ Параллельно идет этап формулирования рабочей *гипотезы*, т.е. некоторого предположительного объяснения причин изучаемых явлений и закономерностей. Гипотеза — это как бы ожидаемый результат, который вовсе не обязательно подтвердится в исследовании. Но гипотеза совершенно необходима для каждого научного исследования. Она во многом предопределяет его ход, эффективность. Без гипотезы самые яркие факты не свяжутся в завершенную теоретическую конструкцию, не получат научного объяснения.

→ Далее идет этап исполнения, т.е. собственно *проведение* научного исследования: теоретического или эмпирического. Это этап сбора фактического материала, его упорядочивания, оформления, дополнения.

→ На четвертом этапе, являющемся, как правило, самым трудоемким, идет *обработка* полученных результатов, их *анализ*, обсуждение, сопоставление, *интерпретация*. Здесь обобщаются данные, делаются *выводы* и заключение, подводятся общие итоги и формулируются новые вопросы и проблемы.

Каждое психологическое исследование требует тщательной организации, профессионализма исполнителя ввиду сложности решаемых задач, ответственности выводов, комплексности и междисциплинарности. Психические феномены подвержены влиянию огромного количества факторов, необходимость учета и изучения которых составляет не только науку, но в определенном смысле искусство эффективного исследования. Перечислим некоторые основные моменты или правила проведения исследования, соблюдение которых является совершенно обязательным:

✓ необходимость предварительного *планирования*, которое включает в себя подбор и апробацию комплекса методов и методик, выделение переменных, составление логической и хронологической схем исследования, выбор контингента испытуемых или необходимого количества измерений, алгоритм математической обработки. Грамотное планирование возможно осуществить с помощью математической теории планирования эксперимента — особого раздела теории вероятностей и математической статистики;

✓ *личность* исследователя оказывает непременное влияние на ход и результаты работы. Психолог является таким же участником эксперимента, как и испытуемый. Здесь может значимо сказаться все: внешность, профессионализм, отношение к исследованию и многое другое, про что в психологии накоплено большое количество фактов. Во всяком случае проекции личности психолога на итоги исследования необходимо учитывать и минимизировать;

✓ подбор *испытуемых* представляет особую исследовательскую задачу. Группа обследуемых должна быть репрезентативна, т.е. достаточно полно, достоверно представлять собой некий бесконечно большой контингент людей (генеральную совокупность), о свойствах которых мы собираемся судить на основании исследования. С другой стороны, выборка испытуемых должна быть качественно однородной, а значит, такой, в которой некое индивидуально варьируемое качество распределено в группе случайно, т.е. имеет минимальные и разносторонние отклонения. В симметричном, нормальном статистическом распределении такие отклонения по закону уравновешиваются, хотя для психологических измерений нормального статистического распределения практически не бывает, чему есть свои причины. Соблюдение требования качественной однородности группы испытуемых отягощается множественностью взаимосвязанных психологических явлений и факторов. Например, выборка окажется неоднородной по уровню мотивации на проводимое исследование, по настроению участников, их социальному статусу. И хотя сами по себе эти феномены в данный момент как бы не изучаются, они могут оказать серьезное влияние на его результаты;

✓ *место* проведения исследования должно обеспечивать максимальную изоляцию исполнителей от внешних и внутренних помех, отвечать известным требованиям комфорта, непринужденности, санитарно-гигиеническим и эстетическим условиям;

✓ многое в исследовании зависит от *технического оснащения*. Психология прошла большой путь от первых механических тахистоскопов, от громоздких чернильных самописцев до сложнейших приборов, тренажеров и информационно-компьютерных технологий. Но техника сама по себе ничего не решает, она только помогает ученому. Поэтому главное в исследовании — это адекватность технического вооружения решаемым задачам, используемым методам, уровню анализа получаемых результатов;

✓ для всех участников исследования должна быть проработана четкая *инструкция*, направляющая, регламентирующая их действия, распределяющая функции. Как правило, инструкция является краткой, однозначной и заучивается исследователем наизусть, так как

любое изменение в произносимой инструкции может сказаться на конечных результатах;

✓ *протокол* исследования, в который заносятся получаемые результаты, также готовится еще на стадии планирования. Полнота протокола — это залог богатства и содержательности последующих выводов. В протоколе невозможно описать все происходящее, но исследователь не может наверняка знать, что в изучаемом процессе существенно, а что случайно. То, что при нынешнем уровне знания представляется артефактом, может при новом теоретическом представлении оказаться закономерным. Такое в психологии также случалось неоднократно;

✓ *обработка* полученных эмпирических данных требует от психолога владения соответствующими приемами математической статистики. И хотя сейчас распространены добротные программы компьютерного статистического анализа, психологу необходимо знать их содержание, возможности интерпретации. Во всяком психологическом измерении встает множество интересных *психометрических* вопросов, например: выбор шкалы измерения, каждая из которых предполагает использование строго определенного математического аппарата; проблемы нуля как точки отсчета, единицы измерения, анализа формы статистического распределения, выбора адекватного срединного значения; подбор максимально чувствительных математических критериев; проверка результатов и их различий на достоверность; варианты использования корреляционного, дисперсионного, факторного и других видов анализа данных. При обработке и анализе полученных результатов важно разумное сочетание количественного и качественного анализа. Нет качества вне количества, равно как и наоборот.

2.3. Классификация методов психологии

Известно несколько классификаций методов психологии, поскольку по-разному трактуются методы и методики, существуют различные психологические школы, появляются дополнения, изменения. Приведем одну из достаточно коротких, но вполне развернутых и многоплановых классификаций, которая разработана одним из классиков отечественной психологии Б.Г. Ананьевым (1907—1972). В зависимости от использования на разных этапах исследования, перечисленных выше, выделяется четыре группы методов.

К *первой* относятся *организационные* методы, на основе которых строится исследование в целом, вся его методология. К ним

относится *сравнительный* метод, имеющий самые разные вариации, когда сопоставляются, например, результаты нескольких испытуемых, двух групп, сравниваются показатели, получаемые по одинаковым (или разным) методикам в разные периоды времени (метод «поперечных срезов»). *Лонгитюдный* метод построен на длительном по времени прослеживании психического развития или изменения одних и тех же параметров у одной и той же группы испытуемых. Это «продольный срез» во времени, аналогичный логике формирующего исследования. *Комплексный* метод состоит в систематической организации двух предшествующих способов познания, в междисциплинарности подходов, методов и методик.

Вторую и самую обширную и разветвленную группу составляют *эмпирические* методы, с помощью которых добываются факты, проводится собственно исследование. Перечисление этих методов не может быть исчерпывающим, поэтому опишем некоторые основные.

Наблюдение — один из основных, часто употребляемых методов психологии, но, как и всякий другой метод, он требует для исполнения специальной подготовки, профессионализма. Ведь наблюдать можно и за пробегающим за окном поезда пейзажем, и за движением звезд с помощью новейшего телескопа. Научное наблюдение требует и постановки цели, и планирования, и протокола, и многого того, о чем написано выше. Самое главное — это адекватная психологическая интерпретация результатов наблюдения, поскольку психика, как известно, не сводится к поведенческим реакциям. Очевидное преимущество метода наблюдения заключается в том, что деятельность человека протекает в нормальных, естественных для него условиях. Человек не знает, что за ним наблюдают, а потому «не подыгрывает» психологу хотя бы в данный момент, «в открытую».

Самонаблюдение (интроспекция) — исторически первый метод изучения души и психики. Это «внутреннее» наблюдение человека за собственными психическими явлениями, которое при всей кажущейся житейской простоте является в действительности очень сложным и многофакторным процессом. Такому отражению самого себя человека нужно специально учить. Квалифицированная интроспекция, сопоставленная с результатами других методов, всегда полезна, порой необходима.

Эксперимент является основным методом современной психологии, находится исторически у ее истоков. Хотя необходимо признать, что ввиду специфики своего предмета психология остается наукой в значительной мере описательной. Не над всем в психике

возможен эксперимент в его классическом понимании. Например, действия психотерапевта или психоконсультанта нельзя называть собственно экспериментальными. Однако особое значение экспериментального метода обусловлено рядом его несомненных преимуществ.

Во-первых, эксперимент позволяет задействовать у испытуемого любой интересующий исследователя процесс или состояние. Не нужно ждать, к примеру, проявления воли, а можно создать для этого экспериментальные условия.

Во-вторых, экспериментатор, предварительно выделив все условия, влияющие на исследуемое явление, может планомерно менять их: увеличивать, уменьшать, исключать, т.е. целенаправленно организовывать течение изучаемого процесса.

В-третьих, управляемое варьирование факторов дает возможность достоверно выявить меру влияния каждого из них на исследуемое явление, т.е. обнаружить объективные закономерности, зависимости. Это путь от живого явления, факта к познанию сущности.

В-четвертых, полученные материалы позволяют и с необходимостью предполагают строгую количественную обработку, математическое описание и моделирование изучаемого явления в целом.

Однако из перечисленных преимуществ эксперимента неизбежно вытекает его основная трудность — ограничение. Как психическая, так и внешняя деятельность испытуемого протекает как бы искусственно, в навязанной последовательности, в необычных условиях. Человек знает, что это не реальная практика, а лишь эксперимент, который, например, по его желанию может быть прекращен. Отсюда встает методологическая проблема адекватности переноса результатов эксперимента на практику.

По разным основаниям выделяется множество видов эксперимента: аналитический и синтетический, констатирующий и формирующий, психолого-педагогический, моделирующий, обучающий, лабораторный, полевой. Особое место в этом ряду занимает *естественный* эксперимент, предложенный знаменитым русским психологом А.Ф. Лазурским (1874—1917). Суть его заключается в том, что исследуемая деятельность испытуемого протекает в привычных для него условиях, он не знает о проведении эксперимента. Но строго дозированному экспериментальному воздействию подвергаются изучаемые условия и факторы. Конечно, организация и проведение такого эксперимента сопряжены с немалыми трудностями противоречивого соединения «экспериментальности» и «естественности». Вместе с тем значительно упрощается проблема переноса выводов из лаборатории в реальную практику.

Следует заметить, что по ряду причин современная психология, к сожалению, становится все менее экспериментальной. Чуть ли не единственными методами психологического исследования остаются различные тесты, опросы, интервью. Экспериментом неоправданно называют порой любое вносимое и неконтролируемое изменение. Это обедняет методический и теоретический аппарат психологической науки, упрощает понимание ее предмета.

Тест (испытание, проба) также используется научной психологией в течение ста лет и в последние годы получает все большее распространение. Существует множество видов и классификаций тестов по их построению, задачам, исполнению. Это относится к особому разделу психологического знания и практики, называемому психодиагностикой, хотя последнее понятие шире, чем учение о тестах. Не всякое психологическое испытание, проба, вопрос являются тестами. Для последних необходима стандартизованность, надежность, валидность, психометрическая состоятельность, четкость психологической интерпретации. Например, стандартизация теста — это не просто предъявление всем испытуемым одинаковой словесной формулировки вопроса. Стандартизация — подбор, статистическая подгонка степени сложности вопроса, вследствие которой распределение ответов в большой выборке испытуемых будет иметь форму нормальной кривой Гаусса. Требование валидности теста означает наличие уверенности в том, что измеряет он именно то, на что предназначен, например оценивает мотивацию, а не мотивировку, текущее настроение, а не чувство. За каждым тестом стоит некая теория, авторская трактовка психики. За одинаковыми терминами может скрываться разное содержание, например одноименные типы темперамента по И.П. Павлову и по Г.Ю. Айзенку (род. 1916). Поэтому в интерпретации результатов тестирования необходимо строго придерживаться авторской семантики, не менять заданной трактовки слов. Это особо актуально для проективных тестов, где свободный ответ испытуемого рассматривается как проекция особенностей его личности, которые объясняются с позиций исходной теории. Тест можно рассматривать как предельно упрощенную модификацию экспериментального метода. В условиях грамотного применения он дает возможность получения большого количества эмпирических данных, возможность предварительной градации испытуемых.

Анкеты и различные *опросники* — это всевозможные вариации тестов, составление, использование и интерпретация которых также требуют должного профессионализма. Здесь важна не только формулировка вопроса, но и очередность его предъявления. В

психологии и в социологии, например, или в педагогике вопросники должны быть разными. Особый по направленности вид вопросников составляют *социометрические* методики, с помощью которых исследуются межличностные отношения в группе, выявляются отношения лидер — ведомый.

Метод *беседы* также предполагает специальную подготовку психолога, свои правила проведения и поведения исследователя. Здесь идет индивидуальная психологическая работа. Одно дело — это знаменитая «клиническая беседа», разработанная в школе Ж. Пиаже. Совсем другое — психоаналитическая беседа, третье — беседа в процессе психологического консультирования.

Набор *праксиметрических* методов разработан преимущественно в рамках психологии труда при изучении различных человеческих движений, операций, действий, профессионального поведения. Сюда входят хронометрия, циклография, составление профессиограмм, психограмм.

Анализ продуктов деятельности используется во многих разделах психологии: от общей до возрастной и представляет собой комплексное изучение результатов труда как материализации психической деятельности. Это относится и к детскому рисунку, и к школьному сочинению, и к произведению писателя, и к «картине», нарисованной обезьяной.

Биографический метод предполагает психологический анализ жизненного пути, биографии человека. Личность развивается, меняется, поэтому имеет свою историю, определенные психологические вехи, поворотные пункты, кризисы. С.Л. Рубинштейн писал, что человек, сделавший нечто значительное, сам при этом в известном смысле меняется. Это анализ представлений человека о собственном жизненном пути, о прошлом и будущем; психология жизненных планов; психологические стратегии поведения и жизни.

Метод *моделирования* имеет самые разнообразные варианты. Модели бывают структурными, функциональными, физическими, знаковыми, логическими, математическими, информационными. Любая модель беднее исходного оригинала, выделяя в нем какой-то определенный аспект и абстрагируясь от других сторон изучаемого явления.

Третью группу (по Б.Г. Ананьеву) составляют методы *обработки* полученных результатов. Это органичное единство количественного и качественного, содержательного анализа. Обработка результатов — это всегда творческий, поисковый процесс, предполагающий подбор наиболее адекватных и чувствительных математических средств.

Наконец, *четвертую группу* составляют так называемые *интерпретационные* методы, направленные на теоретическое объяснение, психологическую трактовку изучаемого явления или свойства. Здесь всегда существует комплексный, системный набор различных вариантов генетического, функционального и структурного методов, замыкающих общий цикл психологического исследования.

? Контрольные вопросы

1. Каково соотношение понятий «методология», «метод», «методика»?
2. В чем заключаются основные методологические требования?
3. Какие фазы выделяют в психологическом исследовании?
4. Каковы основные правила проведения психологического исследования?
5. Какие виды эксперимента используются в психологии?
6. В чем отличия теста от других методов?

! Тестовые задания

1. Метод исследования — это...
А. Способ познания предмета.
Б. Сборник узаконенных правил.
В. Конкретная методика.
Г. Набор тестов.

2. Экспериментальный метод в психологии...
А. Не допустим.
Б. Используется как вспомогательный.
В. Отменяет все другие.
Г. Является основным.

3. Термин интроспекция означает...
А. Следствие интериоризации.
Б. Самонаблюдение.
В. Внутреннее состояние.
Г. Результат исследования.

4. Современная психология существует как...
А. Свободное описание субъективных явлений.
Б. Вера в духовность человека.
В. Набор приемов психологических воздействий.
Г. Объективная наука со своей методологией.

Глава 3

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ В ФИЛОГЕНЕЗЕ

3.1. Возникновение психики. Критерий психического отражения

Человек — высшая ступень жизни на Земле. Он наделен сознанием как высшей формой психического отражения. Многие века люди спорили, отличен ли человек в корне от всех других представителей животного мира или является продуктом продолжающейся миллиарды лет эволюции? Единого ответа на этот вопрос нет до сих пор. Большинство современных ученых принимают эволюционную теорию Ч. Дарвина о происхождении видов и считают, что человек произошел, выделился от животных. В психологии эта проблема рассматривается в аспекте возникновения и развития психики в *филогенезе*. Термин «филогенез» произошел от греч. phyle (род, племя) и genesis (происхождение) и означает постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции, а применительно к психике — ее изучение как продукта эволюции.

Существовало множество точек зрения относительно того, когда и на каком этапе эволюции жизни возникла психика. Согласно одной из них психика присуща всей природе, делая ее «одухотворенной» (Ж. Робине, Г. Фехнер). Данная теория получила название *панпсихизм*. Другие ученые связывали психику только с появлением человека — *антропопсихизм* (Р. Декарт). Распространенным было и мнение, что психика является свойством всякой живой материи — *биопсихизм* (Э. Геккель, В. Вундт). Эти взгляды не получили ни теоретического обоснования, ни должного экспериментального подтверждения.

В отечественной психологии учение о развитии психики в филогенезе разработал А.Н. Леонтьев. Он считал неправомерной ни одну из приведенных точек зрения на решение проблемы возникновения психики. Его гипотеза заключалась в том, что психика возникает лишь на высших ступенях органической живой материи. Живая материя даже в начальных простейших формах существенно отличается от неживой природы характером взаимодействий с ней. В неживой природе взаимодействие одного объекта с другими (обмен веществ) способствует его разрушению или превращению в нечто другое. Взаимодействие воды с воздухом при соответствующей температуре приводит к ее испарению, взаимодействие металлов с кислородом — к их окислению.

С появлением живой материи характер взаимодействия организма с окружающей средой изменился. Взаимодействие в виде обмена веществ стало необходимым условием сохранения жизни. В процессе эволюции у живых организмов сформировалась способность выделять из окружающей среды нужные вещества и реагировать на них, что сделало организм *активным* в процессе обмена веществ. Активность проявляется в особом свойстве живых организмов — *раздражимости*. Раздражимость — это допсихическая форма отражения внешней среды, проявляющаяся в реагировании на вещества, необходимые для поддержания существования организма.

Условия жизни на этапе допсихического отражения таковы, что организму нет необходимости в особой ориентировочной поисковой деятельности, а следовательно, и в специальном органе, обеспечивающем ориентировку. У него сформировалась способность к отражению только узкого круга внешних воздействий — тех, от которых зависит его существование. Такие воздействия называются *биотическими*. Ответная реакция также осуществляется только на биотические раздражители. Допсихическое отражение имеет место у растений и у некоторых элементарных форм жизни, промежуточных между растительным и животным миром.

На этапе допсихической жизни организмы способны только к конкретному типу движений, которые именуются тропизмами. *Тропизмы* — это движения в определенном направлении под влиянием биологически значимых раздражителей. Примерами тропизмов являются: движение растений к солнцу (фитотропизм); движение корней глубоко в почву, где есть влага и вещества, необходимые для жизни (геотропизм); движение к теплу (термотропизм). Тропизмы могут быть положительными — движения к условиям, необходимым для жизни, или отрицательными — движения от вредных для организма условий.

Организмы, обладающие раздражимостью, живут в строго определенной среде, где есть все необходимые для жизни условия. Но в окружающей среде постоянно происходят изменения, нарушающие сложившиеся способы взаимодействия между организмом и средой. Если тому или иному виду начинает недоставать необходимых для обмена веществ условий, ему предстоит либо вымереть, либо изменить форму взаимодействия со средой. Эволюция психики и поведения представляет собой череду подобных изменений.

Усложнение условий жизни (выход из водной среды на сушу, недостаток пищевых ресурсов и т.д.) потребовало усовершенствования форм приспособительного поведения, расширения отражательных функций и переход от элементарных тропизмов к более сложным поведенческим актам, которые могли бы обеспечить *поиск* важных для жизни условий существования. Организмы начинают реагировать не только на биотические раздражения, но и на те, которые сами по себе являются индифферентными, абиотическими, но могут сигнализировать появление биологически значимых агентов. Они выполняют сигнальную и ориентировочную функции в жизнедеятельности организмов. Новая форма отражения получила название *чувствительность*. У живых организмов появилась способность к ощущениям как к отражению различного рода воздействий окружающей среды в их объективных свойствах и связях с другими вещами. Так возникло новое свойство органической материи — *психическое отражение*, характерное для животной формы жизни. Возникла *психика* как особое свойство, заключающееся в активном отражении объективной реальности и саморегуляции на этой основе своего поведения. Мир объектов, которые организм оказался способным воспринимать, существенно расширился, что повысило адекватность его ориентировки в среде. Возникает и новый вид поведения — активный поиск биологически значимого объекта, о котором сигнализирует абиотический раздражитель. Постепенно живые организмы приобретают способность к закреплению связей между нейтральными и значимыми воздействиями, а впоследствии к их изменению и формированию новых связей.

Появление чувствительности определило более высокий, качественно новый уровень отражения объективной действительности и, согласно гипотезе А.Н. Леонтьева, выступает как объективный критерий возникновения психики. Разнообразие внешних условий жизни, их постоянное изменение стали причиной дальнейшего развития психики, появления ее новых, более совершенных форм.

3.2. Стадии развития психики

Изучением психики и поведения животных, закономерностями ее возникновения и развития занимается специальная наука — зоопсихология. Она зародилась в начале XIX в. Основоположниками зоопсихологии считаются Ж. Ламарк, Ч. Дарвин, отечественные ученые К.Ф. Рулье, В.А. Вагнер. В зоопсихологии психика животных изучается в диалектическом единстве с их поведением и двигательной активностью. Как ведущий и главный фактор развития психики животных рассматривается усложнение их жизнедеятельности, приводящее к увеличению и разнообразию движений. Соответственно происходит усложнение физического строения тела, отражательных функций и механизмов регуляции движений, что обеспечивалось усложнением строения самой живой материи. Формой высокоорганизованной живой материи как анатомо-физиологического субстрата психики явилась нервная ткань животных или ее аналоги в простейших формах животной жизни. В процессе развития жизнедеятельности и психики у подавляющего большинства животных были сформированы нервная система и ее центральный орган — головной мозг. В зоопсихологии выделены три основные **стадии развития психики** — элементарной сенсорной психики, перцептивной психики и интеллекта по следующим критериям: форме психического отражения, ведущему типу поведения и строению нервной системы.

Стадия элементарной сенсорной психики. Психическое отражение животных, находящихся на этой стадии, имеет форму чувствительности только к отдельным свойствам среды, т.е. форму элементарных ощущений. Соответственно поведение животных отвечает тому или иному отдельному свойству.

Учитывая эволюцию внутри стадии отечественный зоопсихолог К.Э. Фабри выделил в ней низший и высший уровни. На низшем уровне есть организмы, которые стоят на грани растительного и животного мира, например жгутиковые. Представителями низшего уровня являются также губки, простейшие, кишечнополостные, низшие черви.

На высшем уровне расположено большое число многоклеточных беспозвоночных и некоторые виды позвоночных. Для них характерны достаточно сложное строение нервной системы, сложная и высокодифференцированная организация двигательного аппарата. Формы их поведения сложнее и разнообразнее. Тем не менее им также присуще отражение отдельных свойств среды, а не целостных вещей. Так, сложное поведение паука, ловящего попавшее в

паутину насекомое, побуждается не видом жертвы, не ее запахом, не издаваемыми ею звуками, а исключительно вибрацией, которую производят крылья насекомого и которая передается по паутине. Как только вибрация крыльев насекомого прекращается, паук перестает к нему двигаться. Но если вибрация создается, например, камертоном, паук устремляется к камертону и пытается нанести ему удар челюстями. Воздействие вибрации находится в определенной связи с питанием паука, и именно это свойство приобрело для него биологический смысл, стало свойством, вызывающим ощущения.

Эта стадия развития психики потому и называется элементарной, что из всего многообразия мира живые организмы воспринимают лишь самую малую его часть. Остальной мир во всем многообразии его свойств для них как бы не существует. В то же время отражение узкого спектра свойств среды оказывается достаточным для их выживания в строго определенных условиях.

В процессе эволюционного развития животных на стадии элементарной сенсорной психики у многих из них сформировалась достаточно сложная форма поведения — инстинкт. *Инстинкт* — это поведение, отвечающее наследственно программированным, стереотипным формам действий, посредством которых животное без специального обучения приспосабливается к условиям окружающей среды.

В зоопсихологии описано множество примеров из жизни муравьев, пчел, птиц и других животных, поведение которых при наблюдении за ними воспринимается как весьма сложное и трудно объяснимое. Например, муравьи в преддверии непогоды закрывают входы в муравейник; значительно удалившись от него, легко находят дорогу домой; совершают воинственные набеги на жилища собратьев другого вида и похищают у них куколок, которые затем функционально обогащают колонию. Описаны также сложные формы общения и взаимодействия животных на этой стадии: отдельные виды муравьев образуют живые цепи, по которым другие особи как по канатам забираются вверх, где находят строительный материал для гнезд.

Более глубокое изучение инстинктивного поведения позволило выявить основной механизм его осуществления — последовательность безусловных рефлексов, воспроизводящихся в строго определенных, заданных условиях, в которых реализуется их приспособительная функция. При изменении условий эта функция теряется. Поведение паука, нападающего на камертон, является для него нецелесообразным и бесполезным. То же самое можно сказать о чайках, старательно высиживающих посторонние предметы, напоминающие по форме яйца. Привязанность инстинктов к строго определенным

условиям, соответствующим модели врожденного поведения, и потеря ими свойства целесообразности при изменении условий объясняется особенностью, характерной для элементарной сенсорной психики, — способностью к отражению только отдельных свойств среды. Поведение паука было ограничено возможностью ответных реакций исключительно на вибрационные раздражители. У птиц поведение было фиксированной реакцией на форму яйца.

Многих зоопсихологов интересовал вопрос: способны ли животные, находящиеся на стадии элементарной сенсорной психики, к изменению наследственных форм поведения и обучению? Чтобы ответить на него, американский зоопсихолог Р. Йеркс обучал дождевых червей находить в лабиринте путь, ведущий в гнездо (в другой стороне лабиринта червь получал электрический удар). В конце концов Р. Йеркс добился положительного результата, но ему понадобилось для этого 180 опытов. Повторные эксперименты, направленные на изучение возможностей пластичности поведения животных на стадии элементарной сенсорной психики, дали аналогичные результаты. Соответственно был сделан вывод о том, что способность к пластичности поведения и обучению у животных, находящихся на стадии элементарной сенсорной психики, очень низка и характеризует лишь некоторые фрагменты их жизнедеятельности. Определяющими особенностями их поведения являются жесткость врожденных программ и стереотипность реагирования, характерные для инстинкта.

Стадия перцептивной психики характеризуется способностью отражения внешней действительности уже не в форме отдельных элементарных ощущений, вызываемых отдельными свойствами среды, но в форме отражения набора качеств, вещей. На этой стадии также выделяются низший и высший уровни. На разных уровнях стадии перцептивной психики находятся большинство существующих ныне позвоночных животных. На высшем уровне расположены все млекопитающие.

У животных на стадии перцептивной психики формируется более сложный тип пластичного индивидуального поведения, механизмом которого служит анализ и синтез условий окружающей среды, осуществляемые на основе более развитой формы психического отражения. Материальным субстратом новой формы отражения и нового типа поведения стало усложнение строения и функций центральной нервной системы и прежде всего развитие коры больших полушарий головного мозга. Значительные изменения произошли также в развитии органов чувств, в первую очередь зрения. Одновременно развивались и органы движений.

Основными механизмами, обеспечивающими пластичное поведение животных и их способность к научению, являлись условный рефлекс и формирование навыков или закрепление операций (операцией называется способ действия, отвечающий условиям, в которых дан побуждающий предмет). Перцептивная психика позволяет животным строить поведение, отвечающее не только цели, но и условиям, в которых она дана. Они определяют способ действия, каким можно получить желаемый предмет, и этот способ закрепляется в их поведении. Способы действий, закрепленные в поведении животных, называются *навыками*. При изменении условий животные находят и закрепляют в своем поведении новый способ действий. Таким образом происходит научение животных. *Научение* — это индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Путем научения животные приобретают и накапливают в ходе онтогенеза индивидуальный опыт. На основе научения животные могут закреплять в поведении кратчайший путь к пище, находить выход из лабиринта, обходить преграды, использовать разнообразные сигналы, регулирующие пищевое или оборонительное поведение.

В экспериментальном научении у животных исследованы сложные формы поведения, связываемые с образованием условных рефлексов. И.П. Павлов вырабатывал у собак условные рефлексы, позволяющие закреплять сигнальное значение за различными раздражителями (классический условный рефлекс). При нескольких сочетаниях вспышки света или звонка с поступлением пищи эти первоначально нейтральные раздражители приобретали сигнальное значение.

Американский психолог Б.Ф. Скинер исследовал другой тип условных рефлексов — инструментальные. Животное помещалось в особую клетку со специальными приспособлениями (задвижки, рычажки), с помощью которых изнутри можно было открыть специальное окошко и получить пищу (подкрепление). Крысы посредством проб и ошибок находили нужный рычаг. При повторных опытах животные совершали меньше промахов и вскоре стали нажимать на нужный рычаг. Так у них формировался и закреплялся индивидуальный опыт. Если сигнальное значение раздражителей менялось (пищевое подкрепление можно было получить с помощью другого действия) крысы посредством проб и ошибок находили новое решение. В основе оборонительного поведения животных (например, избегания удара электрического тока) также лежат условные рефлексы.

Научение предполагает развитие у животных элементарных форм памяти. Это подтвердили эксперименты, в которых исследовались

отсроченные реакции. На глазах у животного прятали пищу, а затем в течение некоторого времени удерживали его. Как только животное отпускали, оно бежало к приманке. Если приманку заменяли другой, животное отказывалось от нее, так как помнило первую. В естественных условиях такое поведение имеет место, когда животное зарывает пищу, а затем возвращается к ней.

Таким образом, наблюдение за естественным поведением животных и результаты его экспериментального изучения говорят о том, что животные на стадии перцептивной психики способны к анализу ситуации, сохраняют образы внешней действительности и закрепляют полезные реакции. Навыки формируются путем подражания, выработки условных рефлексов или путем проб и ошибок. Животные способны формировать новые навыки и проявлять адекватное поведение при изменении условий жизни. На стадии перцептивной психики у животного сохраняется и инстинктивное поведение, но оно становится значительно более пластичным и приспосабливается к конкретным условиям жизни особи.

Стадия интеллекта. На этой стадии находится небольшое число видов самых высокоорганизованных млекопитающих — человекоподобных обезьян. Отличительная способность интеллекта животных заключается в том, что в дополнение к отражению отдельных вещей у них возникает отражение целостных ситуаций и отношений между предметами. В поведении животных возникает еще более сложная форма — *решение задач*. Например, если за клеткой, в которой сидит животное, на некотором расстоянии от нее положить кусок мяса, перевязанного тесемкой, конец которой лежит в клетке, то собака будет лаять, скулить, но не потянет тесемку (хотя физически может это сделать). Обезьяна же сделает это мгновенно.

Впервые интеллектуальное поведение животных экспериментально исследовал и описал немецкий психолог В. Келер. Обезьяны в его экспериментах доставали плоды с помощью разных «орудий» — палки, ящиков и др., демонстрируя «ручное», или практическое, мышление. В отличие от проб и ошибок, характерных для поведения животных на предыдущей стадии, обезьяна иногда находит решение сразу, в результате «инсайта», или озарения. *Инсайт* — это внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание структуры и отношений ситуации в целом, посредством чего достигается решение задачи. Если обезьяне предложить подобную задачу еще раз, она решит ее сразу, без предварительных проб и легко переносит найденное решение в другие условия.

Н.Н. Ладыгина-Котс наблюдала еще более сложные действия обезьян. Шимпанзе могли первоначально изготавливать орудия и

решать технически несложные задачи. Например, обезьяны сначала складывали из двух маленьких палок большую, а затем с ее помощью выталкивали плод из узкой трубы. Такое поведение обезьян имеет более сложную структуру — *двухфазовую*. В нем выделяется фаза подготовки и фаза осуществления. Подготовительная фаза побуждается не самим предметом (в данном примере палкой), на который направлено поведение, а *объективным отношением между предметами* (отношением палки к плоду).

Отечественный зоопсихолог К.Э. Фабри описал еще одну важную особенность интеллектуального поведения обезьян. Они способны осуществлять сложные действия держа в руках различные предметы. Такие действия называются манипулятивными. При манипулировании с предметами устанавливаются связи между корой больших полушарий головного мозга и ручными движениями, что делает обезьян способными к практическому анализу предметов. Это еще более расширяет возможности обезьян к решению практических задач и создает условия для осуществления первых трудовых действий.

Усложнение форм психического отражения и поведения животных на стадии интеллекта взаимосвязано с усложнением строения головного мозга, развитием корковых структур. Наиболее радикальные анатомо-физиологические преобразования произошли в лобных долях коры головного мозга, регулирующих интеллектуальное поведение.

Стадия интеллекта человекоподобных обезьян представляет собой верхнюю границу развития психики животных. Далее начинается качественно новый этап в истории развития психики — сложный и длительный процесс историко-эволюционного развития Homo sapiens, или «Человека разумного».

3.3. Общая характеристика психики животных и ее отличие от психики человека

Современная наука, признавая естественную связь психики человека с его животными предками, в то же время считает, что закономерности ее развития являются в корне отличными. С появлением человека начинается история новой ступени психики — история развития человеческого сознания. Существует специальная отрасль психологии — сравнительная психология, предметом которой является изучение общего и различного в психике животных и человека,

изучение становления человеческой психики в *антропогенезе* — процессе происхождения человека. В антропогенезе происходят глубокие качественные изменения поведения и психики и устанавливаются принципиально новые отношения индивида к окружающей действительности, происходит переход от биологической эволюции к сфере действия социально-исторических факторов.

Несмотря на то, что формы психического отражения и поведения животных, находящихся на разных стадиях развития, кардинально различаются, существуют общие для всех животных закономерности, управляющие их психическим развитием.

Развитие психики животных происходит в процессе их биологической эволюции и подчиняется общим законам этого процесса. Каждая новая ступень психического развития была обусловлена переходом к более сложным внешним условиям существования животных и обеспечивалась усложнением их физической организации. Движущей силой психического развития животных выступала необходимость приспособления к среде, в процессе чего формировались новые анатомические структуры, усложнялись их функции, возникали более совершенные формы отражения и двигательной активности. Поведение животных, безотносительно к тому, на какой стадии развития психики они находятся, всегда является биологически значимым, т.е. может осуществляться лишь по отношению к предмету жизненной биологической потребности или по отношению к раздражителям, сигнализирующим о возможности ее удовлетворения. Развитие психики шло только по линии усложнения связи между сигнальными и биологически значимыми воздействиями. У животных не существует устойчивого объективно предметного отражения действительности.

Групповое поведение и общение у них также подчиняются биологическим закономерностям. В колониях и стаях животных не формируются общественные отношения и совместная деятельность. Наблюдаемые формы поведения, похожие на совместную деятельность, при более детальном их рассмотрении и изучении оказываются поведением, имеющим более простую организацию. Так, в приведенном выше примере совместного выполнения сложных действий муравьями общий путь не является результатом согласованных целенаправленных действий. Он представляет собой результат механического сложения усилий отдельных муравьев, каждый из которых действует так, как если бы он нес предмет самостоятельно. Такое поведение характерно и для животных, стоящих на более высоких ступенях развития. Если задача достать банан с помощью ящиков предлагается не одной, а нескольким обезьянам, между ними разворачивается борьба, и задача останется нерешенной.

Язык и общение у животных имеют с языком и речью человека только внешнее сходство. Для животного каждый сигнал имеет определенный биологический смысл и не несет объективного значения. Следующий пример наглядно это иллюстрирует. Цыпленка привязывают за лапку к маленькому колышку. На его звуковые сигналы подбегает курица и также начинает квохтать. Внешне это воспринимается почти как речевое общение. Однако если цыпленка накрыть прозрачным звуконепроницаемым колпаком, курица не реагирует на его напрасные попытки освободиться, хотя видит их. Следовательно, курица реагирует не на объективное значение крика цыпленка (в данном случае опасности для него). Она реагирует на крик только как на жестко закрепленный для определенных условий биологически значимый сигнал. При усложнении условий жизни такой уровень организации психического отражения не может обеспечить адекватного поведения.

Некоторым видам животных (попугаи, скворцы и др.) анатомическое строение позволяет на основе подражания воспроизводить звуки, сходные со словами человеческой речи. На самом деле они не имеют с речью ничего общего, так как не несут в себе значений. В настоящее время интенсивно изучаются возможности общения у человекоподобных обезьян с помощью языка жестов. Есть предположения о существовании языка и сложных форм общения у дельфинов, но аналогов человеческой психики и человеческого общения у них пока не выявлено.

В процессе эволюции совершенствовались формы психического отражения и ориентировки в среде, но сохранялся общий тип взаимоотношений между индивидом и средой — приспособление к ней. В основе перехода от психики животных к психике человека лежал другой принцип — не иметь к среде фиксированного приспособления и не передавать приспособительные механизмы в порядке биологического наследования или приобретения индивидуального опыта. Такой переход стал возможен только при смене образа жизни далеких предков человека, возникновения коллективных форм трудовой деятельности и речи.

Коллективный труд и речь явились главными условиями для появления качественно новой формы психического отражения, свойственной только человеку, — сознания. Сознание формировалось постепенно, когда первые люди стали выполнять сначала примитивные, а затем более сложные трудовые действия. Затем они стали использовать специально изготовленные орудия труда. Совместный труд и разделение трудовых действий породили первые общественные отношения и членораздельную речь, что сделало возможным фиксацию и передачу индивидуального опыта другим индивидам.

Переход от психики животных к сознанию человека А.Н. Леонтьев назвал вторым великим переломом в истории развития психического отражения. Первый перелом был связан с переходом живой материи, не обладающей психикой, к материи, имеющей это свойство. Второй означал развитие сознания как особой, высшей формы психического отражения, которая принципиально изменила взаимоотношения человека со средой. Сознание человека в отличие от психики животных — это отражение, выделяющее объективные устойчивые свойства предметной действительности, формирование общих для всех людей знаний о мире.

Движущими силами психического развития становится не фактор приспособления к среде, а жизнь индивида в обществе, процесс социализации как усвоения индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. В эволюции психики началась новая социокультурная эра развития человека и человеческого сознания.

(?) *Контрольные вопросы*

1. Каковы основные научные взгляды на проблему возникновения психики?
2. В чем заключается гипотеза А.Н. Леонтьева о происхождении психики в филогенезе?
3. По каким критериям выделены стадии развития психики в филогенезе?
4. В чем проявляются отличия между инстинктом и навыком у животных?
5. Каковы особенности практического мышления животных?
6. Каковы основные отличия психики животных от психики человека?

Тестовые задания

(!) 1. Способность организмов реагировать на абиотические раздражители называется...

А. Обмен веществ.
Б. Раздражимость.
В. Тропизмы.
Г. Чувствительность.

2. Психическое отражение на стадии элементарной сенсорной психики имеет форму...

А. Раздражимости.
Б. Элементарных ощущений.
В. Отражения вещей.
Г. Возбудимости.

3. Основной формой индивидуального приспособления животных к среде обитания является...

А. Навык.

Б. Инстинкт.

В. Безусловный рефлекс.

Г. Решение задач.

4. Какая наука изучает общее и различное в психике животных и человека?

А. Общая психология.

Б. Зоопсихология.

В. Сравнительная психология.

Г. Биология.

Глава 4

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

4.1. Основные особенности психики и поведения человека

Как отмечалось в гл. 1, человеческая психика существует в некоей целостности. Это личностная, субъектная, неразделимая системность, интегрированность. Психику производит и несет в себе живой человек, личность, индивид, индивидуальность, субъект, а не какие-то его части или аспекты. Однако при всей разноголосице подходов к пониманию перечисленных терминов, связанных с обобщенной категорией человека, понятие личности является одним из узловых, базовых и наиболее употребляемых в отечественной литературе по психологии. Хотя трактовка данного понятия, конечно, далеко не однозначна.

Эволюция не линейный процесс постепенного количественного приращения свойств или признаков (см. гл. 3). Это обязательное наличие скачкообразных, качественных изменений, подобных самостоятельным ответвлениям от общего, к тому же спиралевидного «древа жизни». Расхождение, отстояние между современным человеком и животными являются непереходимыми. Сообразно таким представлениям человеческая психика и поведение имеют ряд принципиальных особенностей, качественно отличающих человека от всего другого живого на Земле. Эти отличия вовсе не означают биологической изолированности человека. Напротив, реальные связи, взаимодействия и отношения человека с миром составляют основу жизни, задают специфику самой человеческой психики.

1. Главной особенностью человека как вида является его *социальность*. Человек появился, сформировался вместе с обществом, и социум возник вместе с человеком. Эти категории, явления не отделимы, не существуют вне своего единства. Последнее не означает,

конечно, что у человека нет биологической специфики (например, всеядность, прямохождение). Но и его биологические особенности в значительной мере обусловлены социально, точнее, объединены с ними в некое жизненное единство. Человек существует в среде не только природной, биологической, но и социальной. Его психику «производит» не только нервная система, но и социальные взаимодействия и отношения людей.

Ни одна высшая психическая функция у человека не является полностью унаследованной или врожденной, гарантированной, однозначно предопределенной биологическими механизмами. Каждая из них есть результат прижизненного формирования и развития в процессе социального бытия, в котором возникают особые психологические феномены, механизмы и закономерности. Л.С. Выготский писал, что для индивида всякая психическая функция появляется и проявляется дважды. Для новорожденного ребенка она существует как принадлежащая всему человечеству (интерпсихически). Носителями речи, мышления, переживаний, сознания выступают окружающие люди. И только по мере развития, формирования, социализации личности эти психические функции переходят во внутреннее, интрапсихическое существование, т.е. становятся принадлежащими конкретному субъекту.

У человека формируется особый вид *социогенных* психических образований, обусловленных его исключительно социальной природой. Такие психологические феномены обеспечиваются соответствующими биологическими, нервными субстратами, но они в определенном смысле «отрываются» от исконной биологической жизни, переходя на уровень более широкой, социальной категории человеческой жизни.

Известно, что человек совершает поступки, которые никак не связаны с сохранением и продолжением собственной жизни, даже идут против нее во имя реализации нравственных идеалов. Психологи говорят, что только человек может делать бессмыслицу. Животное этого делать не умеет. Здесь имеется в виду необязательность наличия в поведении индивида четкого биологического смысла, когда, к примеру, физически изнемогающий человек продолжает с трудом работать во имя исполнения своих общественных обязанностей. Подобное возможно потому, что человеку присущ особый вид социогенных потребностей, т.е. таких, которые не имеют порой даже опосредствованной связи с потребностями биологическими. Человек освобождается от неукоснительно строгого следования своим неустранимым физиологическим нуждам. В результате его поведение становится *свободным*. Психика и поведение приобретают специфически человеческую *направленность*, вследствие чего

отражаются предметы, совершаются действия, не имеющие прагматически узкого значения выжить. Отражаемый, создаваемый, преобразуемый человеком мир, по существу, неограниченно расширяется для него. Появляются психологические предпосылки для возникновения науки и культуры, искусства и религии, человеческой духовности.

2. Второй и также социально обусловленной особенностью человеческой психики и поведения является присвоение, активное *усвоение* индивидом *общечеловеческого опыта*, исторически сложившегося в жизни и деятельности предшествующих поколений. Этот опыт не механически транслируется от несущего источника к пассивно воспринимающему приемнику. Он активно перерабатывается, присваивается, интериоризуется во взаимодействии человека и мира, образа и мира.

Выделяют два средства, две формы такой «передачи» опыта: это предметы и орудия труда, деятельности в целом, а также знаки, языки и речь.

Любые *орудия* труда (молоток, швейная игла, столовая ложка, токарный станок) несут в себе «обучающую» функцию, поскольку предопределяют собой и конечный результат, и саму логику действий человека с предметами окружающего мира. Материальная деятельность человека вооружена орудием как средством, т.е. она опосредствована. Считается, что у животных нет орудий труда, и палка, используемая, например, обезьяной для доставания плода, выступает лишь «биологическим удлинением руки» (Л.С. Выготский), поскольку эта палка перестает существовать для животного вне конкретной, биологически значимой ситуации. Животные не хранят орудия труда, не изготавливают их впрок.

Чтобы сделать орудие труда, нужно предвидеть его будущее использование, предугадать его смысл или то, для чего оно будет нужно. Для этого необходима работа не только мышления, но и сознания.

Предметы внешней деятельности становятся материализацией, кристаллизацией человеческой мысли, всей психики. Человек рождается и существует в материальном предметном мире, который в значительной мере создан предшествующими поколениями. Дома и улицы, картины и музыка, одежда и мебель, дворцы и трущобы — все это не просто создает индивиду объективную окружающую среду. Это немалая, порой ведущая часть его собственно психологического окружения, которое несет в себе людской опыт, т.е. обязательно обучает и воспитывает. Человек живет в мире вещей и предметов, которые имеют некоторое постоянное назначение. Они опосредствуют поведение и психику человека.

Однако психологически центральным средством сохранения и передачи опыта являются искусственно созданные человечеством *знаки, языки* и *речь*. Знак (в самом универсальном виде — слово) заменяет собой предмет (вещь, явление, качество, действие) и потому производит психологическое «удвоение» мира. С одной стороны, есть объективный мир реальных предметов. С другой стороны, столь же объективный мир его символических заменителей, с которыми человек может работать самостоятельно. Созданное человеком слово не просто заменяет мир, оно как бы анализирует его, раскладывая на составные части, предметы-слова. В самой возможности такого обращения с отражаемым объективным миром заключается еще одна сторона *свободы* человеческой психики и поведения.

Более того, знаковые системы выступают внутренними средствами, орудиями самой человеческой психики. Психическая деятельность *опосредствована*, по аналогии с инструментальной вооруженностью материальной человеческой деятельности (Л.С. Выготский). Это убедительно подтверждают многочисленные экспериментальные исследования, например восприятия, памяти, мышления, воображения. Поэтому развитие высших психических функций — это не столько количественное увеличение, «созревание» их как таковых, по отдельности, сколько расширение, усложнение их внутреннего знакового опосредствования, развитие межфункциональных связей и отношений между ними. Сформировавшиеся психические процессы являются в той или иной степени знаковыми, речевыми, а потому специфически общечеловеческими.

3. Отсюда вытекает еще одна характерная особенность человеческой психики, заключающаяся в наличии возможности, способности отражения *абстрактных* признаков или свойств предметов объективного мира. Это мысленное обобщение отраженного мира до уровня выделения объективно существующих связей и закономерностей. Человек отражает то, что не дано в виде чувственного, наглядного опыта. Например, человеку физически невозможно воспринять скорость света, увидеть устройство солнечной системы, определить температуру в тысячу градусов. Но человек может все это представить, сформулировать в виде разнообразных объективных и мысленных знаковых моделей. Отсюда для человека возможно *истинное познание* мира, в чем заключается еще одна сторона *свободы* человеческой психики и поведения. Это свобода познания мира и себя в нем. Потому для личности характерны фантазии и творчество, предвидение и прогноз, управление и самоуправление.

4.2. Сознание как высшая форма человеческой психики

Сугубо качественной особенностью человеческой психики, непосредственно связанной с вышеперечисленными, выступает наличие сознания, являющегося своего рода вершиной психического отражения. *Сознание* — это такое отражение, в котором объективная действительность как бы *отделяется* от субъективного к ней отношения человека. В результате в образе сознании выделяются две *плоскости*: *объективная*, или *Мир*, и *субъективная*, или *«Я»*, личное переживание, отношение к предмету.

Обычно вне участия сознания человеку в образе дан просто мир. Когда же субъектом отражаются в разделенном качестве мир и «картина» мира, нам предстает работа сознания. Описательно феноменология сознания сводится, таким образом, к тому, что в сознании мир как бы презентируется, представляется субъекту отражения.

Вы, например, читаете книгу, проникаясь ее сюжетом, не осознавая при этом, не контролируя того, как воспринимаете слова и мысли, листаете страницы, сидите в вагоне метро. В вашей психике отражены события, описываемые в данной книге, психологически вы существуете в книжной реальности. Но вот вы подъехали к станции, на которой нужно выходить, и на мгновение «включается» сознание: это метро, это книга, это «Я», который туда-то едет и то-то читает. Вы видите себя как бы со стороны, выделяетесь из объективно существующих условий, а потому они *предстали* перед вами в сознательном образе. Вы как бы понимаете, что метро, книга и все остальное существуют сами по себе, объективно, а ваше погружение в чтение, переживания и впечатления вторичны, субъективны, принадлежат только вам. Становится понятно, что это не одно и то же: объективный мир и его образ в конкретном человеке. Сознание — это принятие, осознание реально, вне зависимости от личности существующего бытия.

Нельзя принять и познать Мир, не выделив в нем себя, не вычленив из отраженного мира субъективное «Я» как объект и как связанное с ним переживаемое отношение. Но такая высшая, двухплоскостная, осознанная субъективность невозможна без параллельного принятия и выделения объективности. Они всегда сосуществуют в своем единстве, в отношениях. С.Л. Рубинштейн отмечал, что наличие сознания позволяет человеку находить, выделять, систематизировать объективные, устойчивые свойства мира. Без участия сознания невозможно истинное, человеческое познание, хотя одно не исчерпывается другим. Сознание категорически не сводимо к сумме, к системе знаний и значений, которые представляют собой лишь одну отражательную плоскость сознания — объективную. В проек-

ции субъективной плоскости сознания представлены смыслы, или личностные, индивидуализированные значения. Феномен сознания описывается на *пересечении* двух этих плоскостей психического отражения.

Вопрос о происхождении, природе и сущности сознания всегда являлся одним из центральных и дискуссионных для психологии и философии. Исходя из существующей диалектико-материалистической конструкции, рассмотрим сознание в контексте известной «формулы» К. Маркса (1818—1883), согласно которой «бытие определяет сознание». Подчеркнем, что данная схема согласно классике одинаково действенна и в обратном направлении: сознание непременно определяет бытие человека. Реальные связи, отношения бытия и сознания являются диалектичными, взаимообусловливающими. Связи сознания и жизни неисчислимы и многолики, как сама жизнь, как мир, как человек. Суть человеческого бытия заключается во взаимодействии и общении индивида с другими людьми, поэтому всякая реальная деятельность, осуществляемая человеком, может быть как распределена между несколькими людьми, так и выполняться напрямую совместно. Отсюда возникает собственно психологический аспект проблемы.

Поскольку даже индивидуально осуществляемая деятельность является распределенной, в ней психологически *не совпадают*, разводятся ее *мотив*, т.е. то, что побуждает человека действовать, и *цель*, как то, что достигается в результате совершения единичного, промежуточного акта деятельности. Это социально обусловленное, закономерное несовпадение или отношение в деятельности мотива и цели порождают *смысл* как некую составляющую, «единицу» сознания.

Рассмотрим хрестоматийный пример процесса возникновения сознания, иллюстрированный А.Н. Леонтьевым на ситуации охоты первобытных людей. Для того чтобы заполучить крупного зверя, люди предварительно договариваются и распределяют (во времени и в пространстве) сложную деятельность охоты. Вначале они вырывают в нужном месте глубокую яму, тщательно маскируют ее. Затем разделяются на две группы: загонщики и сидящие в засаде возле ямы.

Проведем некий психологический анализ «деятельностей» двух образовавшихся групп охотников. Мотивом деятельности загонщиков выступает мясо, которое реализует их потребность в еде. Цель — как можно больше шуметь, чтобы загнать зверя к вырытой яме. Охотники кричат, стучат по деревьям и т.п. Такой шум сам по себе для удачной охоты бесполезен и приобретает разумный смысл, только будучи соотнесенным со всей ситуацией устроенной охоты, с согласованными действиями других людей. Загонщики шумят, потому

что знают о существовании засады. Они выбрали цель «шуметь», так как она в созданных условиях охоты отвечает их мотиву.

Деятельность находящихся в засаде побуждается тем же мотивом. Однако цель их действий прямо противоположна тому, что делают загонщики. Это соблюдение тишины является бессмысленным, если не существует действий группы загонщиков. «Неподвижность» в засаде имеет смысл, поскольку работает на мотив совместной деятельности охоты. Что значимо необходимо для других людей, значимо целесообразно и для индивидуального исполнителя конкретной деятельности: и для загонщика, и для сидящего в засаде. Гипотетически описанная совместная охота требует наличия речи, планирования, подготовки. Это возможно лишь с участием сознания, разделяющего в психическом образе объективно существующее и мысленно, субъективно предполагаемое. Ожидаемое будущее разводится от наличной реальности, как разъединяются исходный мотив и конкретная цель.

Сознание необходимо и для изготовления орудий труда. Реализуемые действия следует распределить во времени: сегодня — подготовка каменного топора, завтра — охота. Требуется распределение действий в пространстве, в группе людей: дифференцируются общественные роли профессиональных охотников, ремесленников, лекарей, служителей культа. Изменившееся, разросшееся сознание существенно меняет само бытие общества и человека. Многократное, разнонаправленное «высвечивание» единичных смыслов, их реализация в действии перестраивает и сознание, и психику, и жизнь. Отныне психический образ распался надвое: объективный мир и пристрастное отношение к нему индивида.

В психологической структуре сознания можно выделить три условных составляющих:

- *чувственное содержание*, которое представляет собой саму «картинку», исходный образ отраженного мира. Это результат работы органов чувствительности, всего познания. Нужно вначале отразить, создать вторичный мир в виде психического образа, чтобы затем при необходимости делить его на объективное и субъективное, независимое и личное. Существует, по-видимому, некий психофизиологический минимум чувственного содержания, без которого человек находится просто в бессознательном состоянии (следствие болезни, наркоза, обморока). Чем богаче и разнообразнее чувственная ткань образа, тем больше возможностей для «разделительной» функции сознания;
- *значение* — это объективная составляющая сознания, представляющая собой систему объективных, сложившихся в исторической

практике людей знаний, толкований, способов применения данного предмета или слова, его заменяющего. Значение существует объективно и двояко: как принадлежащее всему человечеству и как факт индивидуального сознания. Последнее есть более или менее полное знание конкретным индивидом практически бесконечного абстракта общечеловеческого понимания значения. Например, в систему значения феномена (или слова) «партия» входят такие трактовки: «политическая организация», «группа геологов», «стадия спортивной игры», «набор товаров», «супружеская пара» и т.д. Для полного описания значения требуется обращение ко всем существующим печатным изданиям, в которых проявляются всевозможные оттенки и связи обозначаемого многозначного и целостного явления;

• *смысл* — это субъективное, личностное, индивидуальное значение, которое наиболее соответствует ситуации, контексту, личности в целом и рождается в деятельности человека, т.е. в отношениях реально действующих мотива и цели. Смысл субъективен, принадлежит индивидуальному сознанию и отвечает на личностный вопрос: «зачем?». В результате объективное знание пронизывается пристрастностью, отношением, субъектностью и становится сознанием, перерастает в него психологически, личностно. Значение становится как бы живым, реально задействованным. Оно превращается в смысл, другими словами, в одно из значений, выбранных личностью в условиях социально организованной, распределенной человеческой деятельности.

Как объективное знание, принадлежащее всему человечеству, значение относительно постоянно и меняется по законам познания. Субъективный смысл еще более переменчив, поскольку рождается и существует в конкретной личности и деятельности, в динамичной ситуации жизни. Смысл как бы путешествует по системе значений, но и сам оказывает на нее определенное собственно психологическое влияние.

Смыслом описанного ранее действия «шуметь» может быть отпугивание или, напротив, призывание к себе, выражение радости или гнева, отвлечение и т.д. Это зависит от мотива общей деятельности, в которую входит данное действие, от особенностей личности или группы людей, которые деятельность планируют и фактически реализуют.

В структуре сознания объективное значение и субъективный смысл, разумеется, не совпадают. Сложные межплоскостные *отношения* между ними определяют собой *специфику* всякого индивидуального сознания. Личности присущ некий оптимум таких объек-

тивно-субъективных отношений, и в случаях его нарушения в психологии принято говорить о явлениях *дезинтеграции* сознания, когда между значением и смыслом существуют резкие противоречия, очевидные несоответствия.

Вот простейший пример, имеющий выраженную социальную природу. Автослесарь, зарабатывающий на жизнь ремонтом чужих машин, хорошо понимает, что в систему значений его работы входит исправность и надежность автомобиля, удовольствие его владельца и т.д. Но одним из таких значений является получение материального вознаграждения за проделанную им работу. Деньги нужны слесарю для содержания семьи, и в этом основной смысл его деятельности. Тогда, завершив ремонт, даже получив в результате профессиональное удовлетворение, человек мечтает, чтобы автомобиль скорее сломался снова, чтобы предоставить новую возможность для заработка. Налицо явное противоречие объективного значения и субъективного смысла данной трудовой деятельности человека, т.е. проявление дезинтеграции сознания.

Таким образом, жизненное разнообразие, *объемность*, целостная и системная организация отношений между значением и смыслом выступают одной из важнейших индивидуальных и личностных особенностей психики. Знания у людей могут быть достаточно похожими, почти одинаковыми, но сознание как отношение к знанию всегда уникально.

Как и все в психике, сознание динамично, поскольку переменчиво объективное бытие, переменчив сам человек. Можно выделить два основных *направления изменения* (развития или, напротив, редукции) сознания.

1. Во-первых, изменяется *круг предметов и явлений осознаваемого мира*. В онтогенезе психики и личности он вначале расширяется, затем (параллельно) может сужаться. Человек осознает лишь то, что входит в его реальное бытие, с чем он имеет материальные или мысленные, идеальные взаимодействия, взаимоотношения. Первые «Я» ребенка построены на довольно узком круге сопоставлений с самыми близкими взрослыми. Это известная цепочка: «Я — ты — мы — они» и т.д. Круг осознаваемого мира расширяется вместе с развитием реальной самостоятельности ребенка, личности в целом. Усложняется, качественно и количественно перестраивается чисто «потребительское» отношение к миру, к другим людям. Человек принимает и осознает объективную значимость все более широкого круга явлений, в которых он существует и действует.

Когда ребенок, слезно и грозно требует от матери срочной покупки красивой игрушки, выставленной в витрине магазина, то он вовсе

не обязательно «скандалист». Он просто не осознает, не разводит объективного значения и собственного для него смысла данной игрушки. Ребенок не в состоянии осознать наличия других «зачем», самого их объективного соотношения. Суть заключается не в возрасте, а в реальном устройстве и ходе конкретной человеческой жизни.

Ребенок может и не разделять общее значение своего родителя и какой-то один, субъективный смысл собственного использования этого человека. Родитель в таком случае как бы не входит в круг осознаваемых явлений, субъективный смысл ребенка подавляет собой объективно существующее значение. Сознание формирует соответствующее поведение человека, во многом определяет бытие и мировосприятие. Факт сужения круга осознаваемого возможен, к примеру, также вследствие болезни, когда для нездорового человека окружающие люди «теряют» все свои объективные значения, кроме субъективного для больного смысла оказания помощи, всемерной опеки, ухода за ним.

Процесс осознания можно считать особой формой напряженной душевной работы: интеллектуальной, личностно и эмоционально насыщенной, наполненной дискуссионными этическими и нравственными моментами. Например, одно дело — осознать (сделать предметом внимания) то, как вы в данный момент держите свои руки. Совсем другое — развести собственные негативные переживания и вызвавшие их предметы и обстоятельства, адекватно понять смысл действий или высказываний другого человека, изменить собственное отношение к миру и к самому себе. В этом классическая задача любой психологической помощи человеку: содействие осознанию индивидом собственного места в жизни и социуме, разведение или «примирение» субъективного смысла и объективного значения. Хотя, по-видимому, не все в реальном мире человек способен по-настоящему осознать. Есть некоторые базисные категории (жизнь, смерть, время, пространство, психика) поэтапный путь к осознанию которых для отдельно взятой жизни практически нескончаем.

2. Второе направление изменения и развития сознания заключается в *изменении отношений* между значением и смыслом, существующих в индивидуальном сознании. Данные отношения и взаимодействия могут усложняться и упрощаться, сужаться и расширяться, исчезать и появляться, ослабевать и крепнуть. И все это — категории прежде всего качественные, содержательные. Здесь различаются три взаимозависимых источника возможных изменений: за счет значений, посредством смыслов, путем изменения отношений и связей между ними. В обеспечении названных изменений работают разные психологические процессы и механизмы. Расши-

рение системы значений осуществляется за счет познания, приобретения жизненного опыта, путем научения и обучения. Смысл создается в самой структуре деятельности человека, в отношениях мотива и цели. Субъективному смыслу обучить нельзя, он формируется в самом индивиде и самим индивидом посредством приращения, переустройства потребностно-мотивационной сферы личности, поведения и деятельности, путем изменения их психологической структуры. Отношения и связи значения и смысла являются взаимными, многосторонними, динамичными. Известно, что смысл выражается в значениях (А.Н. Леонтьев), но и значения создаются, существуют за счет наличия тех или иных смыслов. В сознании человека одновременно присутствует не один-единственный смысл, а некоторая их система, иерархия. Элементы мира, презентируемого человеку в его сознании, в разной мере осмыслены, соотнесены с объектом и с субъектом отражения. Поэтому общая «картина» индивидуального сознания чрезвычайно пестра и подвижна.

Возникшее сознание не просто дополняет собой бессознательно существующий психический образ. Сознание качественно меняет, преобразует его, переводя на принципиально новый содержательный, собственно человеческий уровень. Осознанные психические процессы становятся произвольными, относительно устойчивыми, управляемыми. Появляются возможности *рефлексии* как отражения, планирования и управления собственными психическими процессами, свойствами и состояниями. В человеческой психике формируется *самосознание*. Именно поэтому сознание не только отражает мир и бытие, но в определенной степени их творит и преобразует. Между осознанным и неосознанным миром, между сознательным и бессознательным в психике существуют определенные, порой противоречивые отношения, взаимодействия, связи. Сознание «кочует» по психике человека, работает по своим, особым законам, не всегда подчиненным объективным, материальным правилам. Осознанное поведение и сама психика человека становятся *свободными*.

4.3. Личность и ее психологическая структура

Сознание и психика существуют в конкретном человеке, индивиде, личности. До сих пор мы употребляли такие слова как синонимы. Однако в действительности за каждым из них стоит некое специфическое содержание. Конечно, в их психологической трактовке нет единого, общепризнанного мнения. Поэтому приведем

достаточно обобщенную позицию, разработанную в отечественной психологии. Основная проблема заключается в том, что в современной науке не существует целостного, достаточно завершенного человекознания. Феномен человека изучается в самых различных аспектах (антропологическом, историческом, медицинском, социальном), но до сих пор представляется разрозненным, несобранным в системное целое. Подобная сложность распространяется и на психологию, которая при изучении и описании человека вынуждена оперировать связкой терминов, каждый из которых ориентирован на некий собственный аспект единого предмета. Причем такая ориентация является достаточно условной, зачастую пересекающейся с другими.

Понятие *человек* является самым широким. Это принятая классическая научная абстракция, обобщенное название особого вида живого существа — «Человека разумного», или Homo sapiens. В понятии человека объединено все: природное, социальное, энергетическое, биохимическое, медицинское, космическое и др.

Личность — человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка. Это человек как член общества, спрессованная социальность, результат формирования, развития и социализации как вхождения в общество и в самого себя. Сказанное не означает, что личность — это существо исключительно социальное, лишенное биологических характеристик. В психологии личности биологическое и социальное существуют не рядоположенно, не в противодействии или в дополнении, а в реальном единстве. Не напрасно С.Л. Рубинштейн говорил, что вся психология человека есть психология личности. В то же время понятия «человек» и «личность» не синонимичны. Последнее подчеркивает социальную ориентированность человека, который становится личностью, если развивается в обществе (в отличие, например, от «диких детей»), взаимодействует и общается с другими людьми (в отличие, скажем, от глубоко больных от рождения). При такой трактовке всякий нормальный человек, спроецированный на плоскость социальности, одновременно является личностью. Причем у каждого человека существует несколько личностных проявлений в зависимости от того, на какую часть общества он проецируется: семья, работа, дружба. В то же время личность как таковая целостна и едина, системно и иерархически организована.

Существуют и другие, более узкие трактовки понятия личности, когда выделяются те или иные качества, якобы выступающие для нее необходимыми атрибутами. Личностью предлагают считать лишь того, например, кто самостоятелен, ответствен, высокоразвит. Подоб-

ные критерии личности являются, как правило, достаточно субъективными, труднодоказуемыми, а потому не выдерживают научной проверки и критики, хотя всегда существовали и, вероятно, будут существовать, особенно в структуре излишне идеологизированных гуманитарных конструкций. Проблема в том, что новорожденного младенца также нельзя назвать не только личностью, но и, строго говоря, человеком. Он, вероятнее всего, претендент на «Человека разумного», поскольку не обладает еще ни сознанием, ни речью, ни даже прямохождением. Хотя понятно, что для родителей и близких этот ребенок изначально и убедительно существует и как человек, и как личность.

Индивид — категория, указывающая на принадлежность к человеческому роду. Это подчеркивание единичности (в отличие от человека) и неделимости (в отличие от личности). Индивид акцентирует в человеке биологическое, но вовсе не исключает социальных составляющих, присущих человеческому роду. Человек рождается конкретным индивидом, но, став личностью, не перестает быть одновременно индивидом.

Индивидуальность — категория, подчеркивающая уникальность и самостоятельность каждой единичной психики (личности, индивида, субъекта). Каждый человек неповторим, и для психологии это такая же исходная данность, как само наличие психики. Другое дело, что не всегда и не все изучаемые психические явления рассматриваются на уровне их индивидуальности, действительной уникальности. Наука невозможна без обобщений, без той или иной типизации, типологизации. Тогда как реальная психологическая практика тем эффективнее, чем более она индивидуализирована.

Субъект — это указание на конкретного, живого, одушевленного носителя психологической феноменологии, деятельности и поведения. Субъект традиционно противопоставляется объекту, но сам по себе он объективен. Понятие субъекта является одним из базовых для философии, но за последнее десятилетие приобретает некое обновленное, расширительное толкование в отечественной психологии, где осуществляется разработка особого, субъектного подхода к анализу человеческой психики и поведения (А.В. Брушлинский).

Таким образом, в соответствии с обозначенной терминологией человеческая психика может быть исследована и описана в различающихся, но неизбежно объективно перекрещивающихся аспектах: личностном, индивидном, индивидуальном, субъектном. В современной психологии не все названные подходы получили достаточно завершенное развитие и четкое использование, особенно на уровне практически ориентированных исследований. В массовой

литературе чаще других применяется понятие «психология личности» как нечто объединяющее, синтетизирующее. Объективная действительность намного сложнее. Все психологические особенности человека являются, разумеется, видовыми, но не все они носят личностный характер. Для последнего необходимо наличие специфики социального происхождения либо особых общественных проекций этих психологических свойств или качеств. Все замыкается на центральном вопросе о соотношении и взаимодействии биологического и социального в психике человека. Поэтому проблематичность, условность формулировки критериев человеческих, личностных, индивидных и индивидуальных градаций представляются очевидными. Каждый человек многолик и целостен, ординарен и уникален, един и разрознен, переменчив и стабилен. И все это сосуществует одновременно: в телесной, социальной, психической и духовной организации. Для описания человека каждая наука использует собственные показатели: антропометрические, медицинские, экономические, социологические. Психология решает аналогичные задачи, для чего необходимо прежде всего наличие соответствующей психологической модели подобных параметров, отличающих одну личность от другой.

Психологическая структура (или психический облик) личности — это некая целостная система, модель качеств и свойств, достаточно полно характеризующая психологические особенности личности (человека, индивида, субъекта). Все психические процессы осуществляются в конкретной личности, но не все выступают в качестве ее отличительных свойств. К последним относятся только некоторые, наиболее значимые, связанные с другими, устойчивые, имеющие специфическую проекцию на социальные взаимодействия и отношения человека с другими людьми. Задача установления таких свойств усложнена тем, что в человеческой психике вряд ли возможно математически строгое выделение необходимого и достаточного количества соответствующих дифференцирующих качеств. Каждый из нас в чем-то похож на всех людей, в чем-то лишь на некоторых, в чем-то ни на кого не похож, в том числе иногда даже и на самого себя. Такая вариативность затрудняет, в частности, выделение самого главного в личности, которую, конечно, гротескно, но не без доли справедливости называют порой «несуществующей сущностью». Кроме того, различные психические свойства могут быть условно представлены в неком пространстве, по крайней мере, четырех, относительно независимых измерений.

Во-первых, это шкала временной и количественной изменчивости — стабильности качества или свойства личности. Положим, на-

строение человека более переменчиво, чем его характер, а направленность личности более устойчива, чем текущие заботы и увлечения.

Во-вторых, это шкала уникальности-всеобщности исследуемого психического параметра в зависимости от его представленности, распределенности в людях. Например, всем в разной мере присуще свойство эмпатии, но не все являются альтруистами, или, напротив, убежденными эгоистами и мизантропами.

В-третьих, это мера участия процессов осознания и осмысления в функционировании психического свойства. С ней связаны «уровень» субъективной переживаемости, степень управляемости и возможности саморегуляции психики и поведения. Скажем, один человек понимает и принимает свою сопричастность к выполняемой работе, а другой делает это неосознанно, формально.

В-четвертых, степень внешнего проявления, поведенческого выхода. Это практическая, собственно жизненная значимость личности. Например, оба родителя одинаково искренне любят своего ребенка. Но один проявляет это в нежности и гиперопеке, а другой — в преднамеренной строгости и повышенной требовательности.

К названным параметрам психических качеств могут быть добавлены меры их врожденности либо приобретенности, анатомо-физиологической нормы либо отклонения, возрастной или профессиональной обусловленности. Таким образом, мысленное пространство, в котором психические свойства личности получают свое представительство и описание, является многомерным, и в этом плане психологии предстоит сделать еще многое. Один из ярких отечественных психологов В.Д. Небылицын (1930—1972), в частности, считал, что основная задача дифференциальной психологии заключается в том, чтобы понять: чем и почему каждый человек отличается от другого.

В психологии существует большое количество моделей психологической структуры личности, исходящих из разных теорий психики и личности, из различных параметров и задач личностных градаций. Аналитическому обзору таких построений посвящено множество работ и монографических изданий. Для решения задач нашего учебника мы используем модель психологической структуры личности, построенную на основе совмещения двух известных схем отечественной психологии, разработанных вначале С.Л. Рубинштейном, а затем К.К. Платоновым (1904—1985).

Это базовая психологическая модель личности исходит из личностно-деятельностного подхода, основана на принятии целостности и динамической сопряженности, системности структуры личности, на допущении объективной измеримости и жизненной значимости выделенных личностных параметров. Данная структура включает в себя шесть взаимосвязанных подструктур. Личность целостна, но

это не означает ее однородности. Выделенные подструктуры имеют место в реальном единстве, но не в тождестве и не в противопоставлении. Они условно выделяются лишь для получения некоторой аналитической схемы психики целостной личности. Личность динамична и самоустойчива. Она преобразует мир, и вместе с тем сама преобразуется, т.е. саморазвивается, реализуя целенаправленное поведение в социальной и предметной среде. Личность и деятельность существуют в единстве, и это определяет базовую методологию научно-психологического изучения личности. А.Н. Леонтьевым сформулирована развернутая методологическая триада: деятельность — сознание — личность, конкретное психологическое наполнение которой раскрывается в последующих главах учебника.

Итак, в личности выделяются следующие психологические составляющие, или относительно «автономные» *подструктуры*:

- направленность личности;
- самосознание;
- способности и задатки;
- темперамент и характер;
- особенности психических процессов и состояний;
- психический опыт личности.

Данные подструктуры далее будут разложены на более детальные составляющие: блоки, личностные образования, отдельные процессы, качества и свойства, описываемые различными категориями, понятиями, терминами. Описанию предметного содержания составляющих психологии личности посвящен, по существу, весь учебник.

? *Контрольные вопросы*

1. Какими средствами реализуется передача общечеловеческого опыта?
2. В чем заключается «свобода» человеческой психики и поведения?
3. Что означает опосредствованный характер человеческой психики?
4. Чем сознание отличается от знания?
5. В каких направлениях возможно изменение сознания?
6. Что такое психологическая структура личности?

! *Тестовые задания*

1. Специфика человеческой психики полностью обусловлена...

А. Врожденными механизмами.
Б. Высшим духовным разумом.
В. Единством биологического и социального.
Г. Особенностями конкретного общества.

2. Социогенные психические процессы и образования...

А. Заложены генетически.

Б. Полностью обеспечены развитием мозга.
В. Мешают нормальной человеческой жизни.
Г. Имеют общественную природу.

3. Человеческое сознание — это...
А. Сумма знаний.
Б. Вся человеческая психика.
В. Отношение значения и смысла.
Г. Наличие разума.

4. Какое из перечисленных понятий является самым широким?
А. Личность.
Б. Человек.
В. Индивид.
Г. Субъект.

Глава 5

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

5.1. Психология потребностей человека

Если использовать терминологию С.Л. Рубинштейна, то направленность — это ответ на вопрос, чего человек хочет, что для него привлекательно, к чему он стремится. По мнению многих исследователей, *направленность* составляет некий психологический «стержень» личности, поскольку закладывает основу отношений человека с миром и к миру, задает основные линии поведения, предопределяет систему ценностей и взглядов, позицию в жизни, мировоззрение личности в целом.

Направленность личности необходимо *отличать* от направленности деятельности и поведения. Эти направленности связаны, но не идентичны. Не все потенциальные устремления человека реализуются в конкретной деятельности, но для всех характерно психологическое представительство в личности. Направленность не сводится единственно к побуждению. Она характеризует не единичные акты поведения, не краткосрочные психологические образования, а личность в целом. Направленность можно представить как объемную систему разнонаправленных «векторов», каждый из которых символизирует те или иные потребности человека, направления и степень выраженности его ориентировок в мире. Причем данные векторы не складываются в некоторую равнодействующую силу, но образуют сложную, динамичную, иерархически организованную систему, каждая составляющая которой имеет собственное психологическое существование. Можно выделить три основных *проявления* направленности личности:

- потребностно-мотивационная сфера личности: целостная система и иерархия потребностей, мотивов, целей, задач, смыслов, установок, интересов, ценностей и других психологических проявлений устремлений личности;
- многоуровневая система, иерархизированный набор деятельностей, подчиненных соответствующим мотивам и реализующих поведение. Человек выбирает деятельности, осуществляет их, в них реализуется и живет. Как лаконично выразился С.Л. Рубинштейн, личность в деятельности и проявляется, и формируется;
- сама психологическая структура деятельности, структура сознания, система отношений личности с миром.

Потребность — субъективное состояние, отвечающее объективной нужде в чем-либо, что человеку не принадлежит. В данном несложном определении есть психологическая тонкость. Это разведение понятий нужды (объективной) и потребности (субъективной). Возможно наличие у человека нужды, но отсутствие соответствующей потребности как отраженного, вторичного состояния. Речь идет о психологическом уровне рассмотрения потребности, хотя она может существовать, изучаться и на уровне биологическом, экономическом, энергетическом. Потребность психологически представлена как состояние, выраженное посредством мотивов, переживаний, желаний, интересов, ценностей, установок. Конечно, изучать проявления субъективных состояний потребности сложнее, чем объективные нужды, но такая модель точнее описывает психологическую реальность.

Перечислим основные *свойства* потребности.

1. Потребность по определению является *предметной*, т.е. на что-то направленной, к чему-то реальному отнесенной. Не бывает потребности «ни в чем», что позволяет рассматривать потребность как особую, как бы «страдательную» форму отражения предметного мира. Это отражение не прямое, а через нужду, сквозь призму жизненной настоятельности. Потребность отражает не данность, а нужность предмета. В процессе развития, во временном жизненном цикле свойство предметности потребности может существовать в некотором скрытом, незавершенном качестве. Но затем обязательно происходит некое психологическое и поведенческое событие, когда потребность «находит» свой реальный предмет, реализуется «чрезвычайный акт опредмечивания потребности».

Приведем иллюстрацию этого феномена. В зоопсихологии описано явление импринтинга, проявляющегося, например, в следующем. Мимо только что вылупившегося из яйца утенка один-два раза передвигают некий предмет. В результате утенок начинает

следовать за этим предметом. Латентная потребность утенка в матери нашла себя в постороннем предмете, и необходимы время и особые усилия для нового, нормального переопредмечивания данной потребности. Поиск предмета потребности психологически интересен тем, что отвечает не только внешнему раздражителю, но и внутренним условиям организма, поэтому потребность принимает прямое участие во внутренней регуляции поведения.

2. Вторым свойством потребности считается ее участие в *активации* деятельности. Потребность служит *источником* всякой активности. Она присутствует за каждой деятельностью: материальной и психической, хотя и не является реальным побудителем.

3. Потребность обладает способностью к *удовлетворению* и к последующему *воспроизводству*, возобновлению. Потребности имеют свое течение, существуют во времени, а деятельность по их удовлетворению составляет некий базис человеческой жизни.

4. К свойствам потребностей следует отнести их прижизненную динамику, *изменение*, развитие, которые могут осуществляться в двух взаимосвязанных направлениях.

Во-первых, это изменение (расширение или сужение) круга, *поля предметов*, удовлетворяющих потребности. Так, потребность в познании, удовлетворяемая за счет детских «почемучек», отличается от познавательной потребности, опредмеченной в книгах.

Во-вторых, изменение потребностей осуществляется за счет изменения *способов удовлетворения*, средств действования с предметом. Например, технизация способов удовлетворения потребности в общении (телефон, телефакс, интернет) существенно преобразует саму эту потребность. Изменение средств реализации любой потребности придает ей новые смыслы, нюансы переживаний. Мир потребностей живет и движется, воздействуя на всю психику и бытие. Развитые человеческие потребности глубоко *специфичны*.

1. Базисная особенность заключается в том, что человеческие потребности имеют в значительной мере *общественный*, исторический характер. У человека возникает особый класс социогенных потребностей, связанных исключительно с социальным существованием. Данные потребности не заменяют биологических, не добавляются к ним, а в корне перестраивают всю потребностную сферу личности. Потребности человека невозможно полностью «прочитать» по его анатомии и физиологии, потому что эти потребности качественно преобразованы, социализированы.

Такой трактовки существования и развития потребностей придерживаются не все школы психологии. Были и остаются подходы, в которых социальное противопоставляется биологическому, счита-

ется чем-то второстепенным, мешающим. Можно «доказать», например, что потребность человека в еде не отличается от одноименной потребности животного, если лишить человека ножа, тарелки, вилки... Человек ведь все равно будет принимать пищу, разрывая ее руками. Но подобные «эксперименты» доказывают лишь то, что людские потребности можно «расчеловечить», если поместить человека в особые жизненные или общественные условия. Это, например, концлагерь, тюрьма, стихийные бедствия, всевозможные личные, социальные и техногенные катастрофы, когда биологическое выживание становится трудновыполнимой задачей. Но ведь и в таких условиях люди ведут себя по-разному. Объективное изучение человеческих потребностей выводит психологию на уровень дискуссионных категорий идеологии, этики, морали. Психология потребностей выходит на глобальные проблемы общечеловеческих ценностей.

2. Вторая особенность потребностей человека, являющаяся также производной от его социальности, заключается в том, что человек сам *производит предметы*, удовлетворяющие его потребностям. Конечно, это относится далеко не ко всем человеческим потребностям, но в целом задает путь, средство формирования новых потребностей. Известно высказывание А.Н. Леонтьева о том, что человек ест шоколад не потому, что испытывает потребность в шоколаде. Факт существования шоколада ведет к появлению такой потребности. Действительно, не будь в современном мире книг, сигарет, оружия, самолетов, компьютеров, у людей не могли существовать и соответствующие потребности. Но в приведенном выражении А.Н. Леонтьева все-таки есть некоторое упрощение. Чтобы есть шоколад недостаточно знания о его существовании. Необходимо субъективно желать этого, т.е. иметь переживаемое потребностное состояние.

3. Характерной особенностью потребностей человека является возможность их *осознанности*, отчего они становятся относительно *стабильными*. Это приводит к относительному постоянству поведения, к освобождению личности от обязательного исполнения требований насущных потребностей. Несмотря на объективную динамику наличия — отсутствия, напряжения — разрядки, осознанные потребности представляются субъективно относительно постоянными. Предмет удовлетворенной потребности не перестает существовать для человека, не теряет своего субъективного смысла и объективного значения. В противном случае поведение человека было бы импульсивным, потребностно-примитивным, социально непредсказуемым и фактически неуправляемым.

4. Потребности человека специфичны не только уникальными качествами, но и способом их систематизации, организации. Считается, что потребности животных рядоположены, организованы по принципу доминантности, когда каждая и в порядке очередности становится главной и организует поведение. Потребности человека связываются принципиально по-другому, образуя системное соподчинение, или *иерархию*. Это не расположение рядом, по «ранжиру», а взаимное действование, согласованное соучастие в структуре совместно реализуемой направленности личности.

Иерархия проявляется в том, что в структуре человеческих потребностей выделяется какая-то потребность, которая на определенное и достаточно длительное время соподчиняет себе все другие потребности. Такое «соподчинение» не означает подавления, запрета. Это, скорее, централизация управления, «взвешивание» влияния всех компонентов системы во имя осуществления избранной личностью ориентации жизни. Здесь централизованное управление сочетается с должной автономией других уровней, с децентрализацией. По-видимому, идеальным образцом подобной иерархической организации является нервная система человека, ее многоуровневое устройство.

Говоря о возникновении в филогенезе иерархии человеческих потребностей, Л.С. Выготский обозначал такую мысленную «схему». Вначале человек действовал, чтобы выжить, поддержать биологическое существование. Но затем (и теперь) человек живет принципиально для другого — чтобы действовать, осуществлять инициативную, собственную и необходимую ему активность. В предполагаемой истории человечества качественно изменились жизненное место, психологический статус потребности и деятельности в структуре личности и психики. В результате «создалось» основополагающее для человеческого бытия единство телесного, социального и психического.

Самой известной и широко распространенной моделью иерархии человеческих потребностей является конструкция 1950-х гг., разработанная одним из создателей современной гуманистической психологии, крупным американским психологом А. Маслоу (1908—1970). Он исходил из иных трактовок понятий потребности, личности, психики. Однако во многом его подходы и выводы представляются достаточно доказательными, а главное, перспективными. Самое ценное, на наш взгляд, заключается в убежденном человеколюбии психологической позиции А. Маслоу, который считал, например, что каждый человек должен быть тем, чем он может быть.

Знаменитая *«пирамида»* иерархии потребностей некоторого «среднего» человека-американца построена (в сокращенном варианте) из пяти слоев, связанных между собой уровней, расположенных автором по условной вертикали. Чем ниже расположена потребность, тем она настоятельнее, необходимее для жизни, раньше формируется. В этом смысле «низшая» не значит второстепенная, ущербная по отношению к «высшим» потребностям. Движение человека «вверх» по вертикали удовлетворяемых потребностей означает большее биологическое, физическое благополучие, больший индивидуализм, эгоизм, защищенность и независимость.

Нижний слой составляют физиологические потребности, к которым относятся потребности в пище, жилище, сне, одежде, сексе и др. Не станем комментировать эти потребности, отметив лишь, что любая из перечисленных нужд является собственно «биологической» лишь относительно, в зависимости от конкретного общества и реальной личности. К примеру, жилище имеет для человека, конечно, изначально жизненно важное значение. Но современное жилище (устройство, архитектура, наполнение, местоположение) являются в значительной мере социализированным предметом потребности (мода, престиж, традиции). Человеческое жилище уже давно «излишне красиво», т.е. служит не только для удовлетворения биологических, но и эстетических потребностей.

На *втором уровне* располагаются потребности в безопасности, т.е. в сохранении уже достигнутого благополучия. Отсутствие удовлетворения этих потребностей связано с такими негативными переживаниями, как боль, гнев, страх, неустроенность. Понятно, сколь велико здесь влияние государства и общества, особенностей их устройства, законов и правил реального существования.

Третий слой пирамиды занимает потребность в общении с другими людьми. Подчеркнем ее высокую жизненную настоятельность. Человек начинается в онтогенезе с непосредственно-эмоционального общения. Но и далее, на всех стадиях развития и жизни общение и взаимодействие с другими людьми составляют суть человеческого бытия.

На *четвертом месте* находится потребность в уважении и самоуважении. Всякий человек и в любом возрасте хочет быть признанным, принятым, понятым, уважаемым другими, хотя такое притязание на признание имеет большие индивидуальные различия. Человек постоянно сопоставляет, идентифицирует себя с кем-либо, от чего-то обособляется.

На высшем, *пятом уровне* функционирует потребность в самоактуализации, которую можно считать неким символом всей схемы

А. Маслоу. Это потребность человека в развитии всех своих способностей, потребность в самореализации, в стремлении «вверх», к совершенству, личностному и социальному благополучию.

Представленная схема иерархии характеризует так называемого среднего человека. Но возможны индивидуально-личностные градации. Например, смещение вниз, в сторону увеличения настоятельности потребности в уважении отличает людей «властных». Для «творческих» личностей большее значение, чем, положим, уважение окружающих, приобретает потребность в самоактуализации. Длительное неудовлетворение потребности может привести к снижению ее общего уровня и соответственно «перестроить» всю «пирамиду». Иерархия переменчива, и личность может стремиться к реализации «высших» потребностей, долгое время не имея удовлетворения «низших». Для реализации индивидуального подхода к человеку важно установить тот актуальный уровень потребностей, ниже которого они уже удовлетворены, а потому не действенны.

Помимо иерархии, потребностную сферу личности характеризуют широта, интенсивность, устойчивость, действенность, осознанность и другие качественные и количественные параметры, каждый из которых может в определенных условиях стать для человека решающим. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в потребностях как бы заключен уже весь человек. Поэтому понять человека — это прежде всего понять его потребности.

5.2. Психология мотивации

По поводу трактовки понятия мотива существует множество мнений, дискуссий, противоречивых подходов. Однако есть некая объединяющая позиция, согласно которой мотив — это *побудитель*, так как сам термин происходит от лат. movere, что значит побуждать, толкать. Разногласия начинаются с психологического понимания самой функции побуждения, с выделения ее реального исполнителя. Мотив стоит за всякой деятельностью, но как можно его объективно установить, психологически обнаружить? Для одних научных школ мотив есть внешний стимул, для других — это явление отраженное, психическое. Кто-то считает мотив принадлежащим деятельности, а кто-то — личности. Оставив в стороне подобные вопросы, мы берем за основу взгляды А.Н. Леонтьева.

Мотив — это предмет потребности, ее непосредственное психологическое проявление. Потребность находит себя в конкретных мотивах, реализуется в них. Потребность — некая абстракция, обоб-

щение, реально данное человеку на «языке мотивов». Мотив — это ответ на вопрос: что нужно для удовлетворения потребности? Мотив — это то психологически реальное, что побуждает и направляет деятельность, придает ей личностный смысл. Мотив принадлежит личности, которая «прилагает» его к той или иной деятельности. Из личностного он становится мотивом деятельности как бы вторично. Мотив для психологии — это реальность субъективная, отраженная; часть психического образа мира, выполняющая особые функции. Подобно исходным потребностям, мотивы образуют собственную иерархическую систему, которая выступает одним из проявлений направленности личности.

Основные психологические функции мотива заключаются в следующем.

Во-первых, мотив осуществляет реальное *побуждение* к деятельности, т.е. запускает, включает ее, обеспечивает энергетически. Но «побуждать» совсем не обязательно означает «побудить» реально, привести к наличию деятельности. Побуждений и устремлений в личности больше, чем выраженных деятельных реализаций, поэтому целесообразно разделять две стадии общей функции побуждения:

- наличие потенциальной избирательной устремленности, не обязательно приводящей к оформленной деятельности, но имеющей свое психологическое выражение;
- реализованное побуждение, по имени которого называют обычно выбранную и начавшуюся конкретную деятельность.

Вторая функция мотива состоит в *придании направленности* производимой деятельности. Недостаточно лишь запустить деятельность и постоянно «подпитывать». Ее необходимо вести, реализовывать. Это функция управления активными процессами, приведения их к запланированному результату. Деятельность направлена на свой предмет, которым, по А.Н. Леонтьеву, и выступает мотив.

Третьей функцией мотива является *смыслообразование*, благодаря которому понятие мотива выходит на субъективный, личностный уровень. Субъективный смысл рождается в деятельности, в отношениях мотива и цели. Смысл — это ответ на вопрос: зачем, для чего нужен личности предмет ее потребности и деятельности? В развитой личности такой вопрос может оказаться решающим. Поэтому смыслообразующая функция мотива становится психологически главной. Человека называют существом, ориентированным на смысл. Если нет убедительного личностного смысла, мотив как побудитель просто не сработает. Деятельности не будет как таковой, хотя нереализованный мотив останется.

В реальной жизни смыслы пронизывают все наши действия, поведение, сознание. Они рождаются не только в отношениях мотива и цели, но и в системе множества других взаимодействий различных психических феноменов и их целостных структур. Чем сложнее исследуемое психическое явление, тем обширнее, разнообразнее связанная с ним система субъективных смыслов. Например, смысл собственного конкретного действия человеку осознать проще, чем смысл переживания, смысл профессиональной деятельности. У каждого человека существует многоуровневая иерархия смыслов, которая психологически выступает одной из проекций его направленности. Это одно из существенных личностных различий, особенно заметное в экстремальных обстоятельствах. Но и в обычной практике различия смыслов становятся зачастую причиной острых личностных конфликтов и обоюдного непонимания.

В современной психологии нет исчерпывающей и общепринятой *классификации* потребностей и мотивов. А.Н. Леонтьев образно отмечал, что понятие мотива превратилось для психологии в большой мешок, в котором сложены самые разнообразные вещи.

1. Мотивы различают по виду тех *потребностей*, которым они отвечают, потому возможны, например, мотивы высшие и низшие, материальные и духовные. Названные градации довольно условны. Например, одежда как мотив в равной мере относится к материальному и духовному. Существует особый класс функциональных потребностей и мотивов. Их суть в том, что источником активности выступает потребность человека в функционировании. Мотивы можно разложить на виды по любой из существующих классификаций потребностей, в частности по «пирамиде» А. Маслоу. Разнообразие подобных схем представляется неисчерпаемым.

2. Мотивы различают по *форме отражения* предмета потребности. Мотивом может быть, например, непосредственный чувственный образ, образ памяти, воображения. Мотивом выступают самые разные психологические образования: нравственное понятие или представление, идеал, ценностная ориентация. Это позволяет психологии мотивации изучать непростые реалии собственно человеческого бытия, не упрощая их, например, до исключительно материальных стимульно-реактивных конструкций.

3. По степени *обобщения* предмета потребности мотивы могут быть широкими и узкими, по *времени существования* и действия — кратковременными и долговременными. Конечно, «меры» широты и продолжительности являются здесь исключительно качественными, относительными. Дело в том, что человеку необходимы всякие

мотивы, ибо они реализуют разные функции в общем мотивационном обеспечении деятельности и жизни.

Каждая реальная человеческая деятельность *полимотивирована*, т.е. подчиняется не одному мотиву, а нескольким, всей их иерархической системе. В результате происходит как бы расщепление, распределение функций между несколькими мотивами. Например, широкие мотивы выполняют смыслообразующую функцию, тогда как узкие являются реальными побудителями. Положим, человек длительное время выполняет какую-то неинтересную, субъективно не нужную работу. Тогда узкими и кратковременными побудителями выступают прозаические мотивы: угроза наказания, возможность поощрения, просто необходимость действования. Но одним этим человеку психологически выжить трудно. Нужны какие-то более долговременные и широкие смыслы: будущая жизнь, мечты, нравственные ценности. Широкие и узкие мотивы могут меняться местами, перераспределять свои функции, что ведет к осмыслению и переосмыслению всего происходящего с человеком и в человеке.

4. Наконец, мотивы подразделяют по степени участия в них *сознания*. Потому мотивы могут быть осознанными и неосознанными, «понимаемыми» и реально действенными. Положим, младший школьник знает, что учиться нужно для будущего, для глубоких знаний. Но такой мотив вряд ли является для него реально действующим. Действительное побуждение к учению идет за счет исполнения обязанностей, подражания сверстникам или родителям. Но для выпускника школы ранее просто понимаемый мотив может преобразоваться в мотив реально действующий. Оттого изменятся и учебная деятельность, и субъективное отношение к ней, и мотивационная сфера личности. Аналогичное перераспределение функций может происходить между мотивами осознанными и неосознанными.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, у человека в голове нет мотива. Мотив представлен в сознании опосредствовано, в виде смысла. На определенных стадиях формирования личности бывает так, что осознаваемый мотив придает личностный смысл деятельности человека. Это психологически удобно индивиду, потому что отвечает одобряемым им ценностям. Но реальным побудителем, задающим результативность деятельности, является другой мотив — неосознанный, более прагматический. Такие мотивы могут находиться в противоречии, осознание которого означает некий этап в формировании мотивационной сферы личности. Разнообразная палитра, организация и динамика мотивов, существующих у личности, предоставляют для психологии обширное исследовательское пространство.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем психологически проявляется направленность личности?
2. Каковы свойства потребностей?
3. Что такое социогенные потребности?
4. Как связаны понятия потребности и мотива?
5. Какие функции реализует мотив?
6. По каким основаниям классифицируются мотивы?

! *Тестовые задания*

1. Направленность личности — это...
А. Система устремлений.
Б. Особая способность.
В. Врожденное предрасположение.
Г. Качество ума.

2. Человеческой потребностью называется...
А. Объективная нужда.
Б. Острое переживание.
В. Система целей.
Г. Состояние, отвечающее нужде.

3. Какое понятие синонимично мотиву?
А. Желание.
Б. Побудитель.
В. Планируемая цель.
Г. Внешний стимул.

4. Термин «иерархия потребностей» означает...
А. Многообразие.
Б. Интенсивное развитие.
В. Соподчинение.
Г. Рядоположенность.

Глава 6

САМОСОЗНАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХИЧЕСКОГО ОБЛИКА ЛИЧНОСТИ

6.1. Общее понятие о самосознании и его структуре

А.Н. Леонтьев, характеризуя проблему самосознания как проблему высокого жизненного значения, венчающую психологию личности, расценивал ее в целом как нерешенную, ускользающую от научно-психологического анализа. Действительно, до настоящего времени не существует более или менее определенной и общепризнанной трактовки этой особой субъективной реальности. Чаще всего самосознание рассматривается как ориентировка человека в собственной личности, осознание себя как «Я». Самосознание позволяет человеку, отражая внешний мир, выделять себя в нем, осознавать свое отношение к этому миру и себя в своих отношениях с окружающими, познавать собственный внутренний мир, переживать и определенным образом оценивать его. *Самосознание* — это осознание и целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Благодаря самосознанию человек воспринимает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей. Он становится существом не только для других, но и для себя.

Необходимо отметить, и это неоднократно подчеркивал С.Л. Рубинштейн, что самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее. Оно не имеет самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, а включается в процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента. Согласно С.Л. Рубинштейну, самосознание — это осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания. Исторически са-

мосознание — более поздний продукт развития, появившийся на основе сознания и вместе с ним возникшей речи. Различные акты самосознания — это как бы общение человека с самим собой, для которого необходимо развитие внутренней речи, достаточной сформированности таких свойств мышления, как абстракция и обобщение, позволяющих субъекту составить представление и понятие о своем «Я», отличном от «Я» другого (И.И. Чеснокова).

В центре проблемы самосознания лежит различение двух его сторон: выделение «Я» как субъекта («действующее Я») и как объекта самопознания и самоотношения («рефлексивное Я»). В психологической науке это основополагающее для всех теорий «Я» различение было введено У. Джеймсом, который полагал, что в едином и целостном «Я» (self) содержатся две неразрывные составляющие: эмпирическое «Я» («Я» как объект познания) и «чистое Я» («Я» как субъект познания). Под эмпирическим «Я» (или «Мое») У. Джеймс понимал совокупность, итог всего того, что человек может назвать своим: собственное тело, одежду, дом, семью, друзей, репутацию, творческие достижения, психические силы и качества. Это эмпирическое «Я» он подразделяет на три подсистемы: а) материальное «Я» — тело, одежда, собственность; б) социальное «Я» — то, чем признают данного человека окружающие; при этом каждый человек имеет столько социальных «Я», сколько существует отдельных групп, с мнением которых он считается; в) духовное «Я» — совокупность психических особенностей, склонностей и способностей. Под «чистым», или познающим, «Я» У. Джеймс имел в виду то обстоятельство, что человек чувствует себя субъектом своих действий, восприятия, эмоций и осознает свое тождество и неразрывность с тем, чем он был накануне. Это ощущение «я» или степень центрации субъективной системы может быть более или менее отчетливой, выраженной или диффузной.

Оценить значение внутренних процессов самосознания трудно, так как они неразрывно связаны с практической деятельностью субъекта, его взаимодействием с внешним миром. Но стоит только прервать связь индивида с внешним миром, поместив его в условия изоляции, и эти внутренние процессы активизируются (И.С. Кон).

Опыты в сурдокамере, проведенные О.Н. Кузнецовым и В.И. Лебедевым, показывают, что лишенный реального общения человек «выделяет» партнера из своего сознания. У него появляется спонтанная речевая активность, вместо привычной внутренней речи он начинает вслух разговаривать сам с собой, задавая себе вопросы и отвечая на них. Хотя у психически устойчивого человека сознание собственной идентичности при этом не теряется, у него появляется

зародыш синдрома психического автоматизма: собственные мысли и переживания он начинает воспринимать как навязанные, пришедшие извне, ему слышатся таинственные голоса. При психических заболеваниях данные расстройства чувства тождественности проявляются гораздо отчетливее.

Например, при синдроме психического автоматизма Кандинского-Клерамбо собственные ощущения, восприятия, движения, потребности, влечения начинают восприниматься больными как чуждые, «вызванные» посторонней силой. Вследствие этого больные нередко утрачивают чувство определенности и закрытости своего «Я», а их внутренний мир словно становится всем известным и проницаемым. В случае деперсонализации имеет место самоотчуждение: собственное «Я» выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение реальности собственного тела, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции. Подобные симптомы психических болезней позволяют прояснить некоторые механизмы функционирования самосознания, а именно то, что человек отделяет себя как деятеля от процессов и результатов своей деятельности (И.С. Кон).

Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. В самосознании она выступает и как субъект, и как объект познания и отношения (И.И. Чеснокова). Самосознание предстает как особо сложный процесс (самоосознавание), динамическое образование психики, которое находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в повседневном функционировании. Результатом процесса самосознания служит Я-концепция, понимаемая как совокупность установок, направленных на самого себя (Р. Бернс). Я-концепция при этом не просто продукт самосознания, но и важный фактор детерминации поведения.

Самосознание — сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считал В.С. Мерлин, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно. Зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами и собственным телом. Сознание «Я» проявляется примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобре-

тают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но поскольку все указанные компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему.

Другое представление о структуре самосознания принадлежит В.С. Мухиной, которая выделяет пять звеньев в структуре самосознания.

Первое звено — *имя собственное*, вокруг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. Идентификация с именем происходит с первых лет: ребенку трудно думать о себе вне имени, оно ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря имени ребенок получает возможность представить себя как обособленного от других уникального индивида.

Второе звено — *притязание на признание*. С раннего возраста ребенок открывает, что все поступки делятся на «хорошие» и «плохие». Так как все хорошее эмоционально поощряется, то у ребенка появляется стремление быть хорошим, стремление к признанию себя хорошим. Реализуя притязание на признание во всем многообразии видов деятельности, человек утверждает чувство собственного достоинства и самоценности.

Третье звено — *половая идентификация*. Она включает психологическое признание собственной идентичности со своим полом в физическом, социальном и психологическом плане.

Четвертое звено — *психологическое время личности*. Оно связано с построением субъективной картины жизненного пути, со стремлением соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем.

Пятое звено — *социальное пространство личности*. Это сфера прав и обязанностей человека, определяющая стиль и содержание общения в контексте культуры, к которой он принадлежит.

Наиболее принятой является структура самосознания или Я-концепции (У. Джеймс, И.И. Чеснокова, Р. Бернс, Л.В. Бороздина и др.), в которой выделяются следующие аспекты: когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение и самооценка) и поведенческий (саморегуляция). Процесс самосознавания и его результат (Я-концепция) удобно представить схематично.

Самосознавание → Я-концепция,
↓ ↓

Самопознание → Я-образ,
Самооценивание → самооценка,
Самоотношение → эмоциональное отношение к себе (приятие / неприятие),
Саморегулирование → самоэффективность.

Когнитивная подструктура — некая описательная составляющая, фиксирующая знания, представления человека о самом себе. С точки зрения процессуальности когнитивная образующая выступает как *самопознание* — процесс получения знания о себе, развитие и обобщение этих знаний из отдельных ситуативных образов. Самопознание — начальное звено, основа существования и проявления самосознания.

И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самопознания. На *первом уровне* субъект соотносит себя с другими, происходит сопоставление «Я» и «другого человека». Основными внутренними приемами самопознания служат самовосприятие и самонаблюдение. На этом уровне самопознания складываются единичные образы самого себя и своего поведения, как бы привязанные к конкретной ситуации. Данные образы богаты непосредственным чувственным содержанием. В итоге формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я», но еще нет целостного, истинного понимания себя, как правило, уже связанного с понятием о собственной сущности. Этот уровень самопознания является основным и единственным на ранних онтогенетических ступенях развития человека примерно до подросткового возраста.

Для *второго уровня* самопознания характерно соотнесение знаний о себе в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я», когда человек оперирует уже готовыми знаниями о себе. Ведущими внутренними приемами данного уровня самопознания являются самоанализ и самоосмысливание. На втором уровне постепенно у субъекта возникает обобщенный образ своего «Я», который как бы сплавляется из единичных конкретных образов «Я» в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа. Через самопознание человек приходит к определенному знанию о самом себе, т.е. результатом процесса самопознания выступает целостный *Я-образ*.

В содержании Я-образа выделяются две образующие: знания о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, — *система самоидентичности* и знания, выделяющие «Я» субъекта в сравнении с другими людьми, придающие субъекту ощущение уникальности, — *дифференцирующая образующая* (А.А. Бодалев, В.В. Столин).

Представления о себе многоплановы. Исследователи различают несколько форм представлений о себе, дифференцированных либо по сфере проявлений человека («физическое Я», «социальное Я», «профессиональное Я», «семейное Я», «моральное Я», «духовное Я» и т.д.), либо на временном континууме («Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем»), либо по какому-либо иному признаку.

Например, согласно М. Розенбергу, есть *«реальное Я»* — то, каким человек кажется себе в действительности, в данный момент, это актуальное (настоящее) Я; *«идеальное Я»* — желаемое Я, каким человек хотел бы быть; *«фантастическое Я»* — каким субъект желал бы стать, если бы все было возможным; *«должное Я»* — каким человек должен быть, ориентируясь на моральные нормы и социальные предписания; *«изображаемое Я»* — каким человек демонстрирует себя окружающим; *«динамическое Я»* — каким человек мог бы быть, каким поставил перед собой цель стать. Нередко выделяют *«зеркальное Я»* — установки, связанные с представлениями человека о том, как его воспринимают другие.

Согласно модели М. Розенберга отдельные компоненты Я-образа различаются:

✓ *по степени отчетливости осознания.* Одни качества человек может ясно, «выпукло» осознавать, другие нет;

✓ *по субъективной значимости.* Одни черты, проявления или характеристики для человека являются центральными, важными, другие выступают как периферийные, не имеющие большого значения;

✓ *когнитивной сложности и дифференцированности.* Чем больше своих характеристик осознает человек, чем они сложнее и обобщеннее, тем выше данный показатель;

✓ *согласованности, непротиворечивости, последовательности.* Человек может выделять у себя несовместимые, противоречащие друг другу свойства, например он может считать себя общительным и в то же время замкнутым, доброжелательным и злым, притязающим на лидерство и вместе с тем застенчивым;

✓ *устойчивости,* т.е. стабильности образа «Я» во времени;

✓ *адекватности* — выделение субъектом у себя тех черт и способностей, которыми он действительно обладает.

Кроме того, представления о себе могут быть как позитивными, так и негативными. Отделить знания от оценки, отношения человека к ним крайне трудно, поскольку они тесно взаимосвязаны. В большинстве исследований эмоциональный и оценочный компонент Я-концепции не разделяют, в таком случае говорят об эмоционально-ценностном самоотношении. Однако ряд экспериментов убедительно доказывает, что самоотношение и самооценка не тождественны. Поэтому мы рассмотрим эти компоненты отдельно.

Оценочная подструктура — наличие критической позиции человека по отношению к тому, чем он обладает, оценка представлений о себе с точки зрения определенной системы ценностей, поэтому самооценка отвечает на вопрос: не что Я имею, а чего это стоит, что это значит, означает? (Л.В. Бороздина). *Самооценивание* — осо-

знание человеком, чем является для него то или иное знание о себе, осознание его значимости для себя (отражение отношения к себе).

Результатом процесса самооценивания является *самооценка* — суждение о значении или значимости своих поступков, способностей, черт или личности в целом. Выделяются *частные самооценки* — оценка каких-либо отдельных сторон своей личности или конкретных действий (например, оценка своего интеллектуального потенциала или своих успехов в профессиональной деятельности) и *общая (глобальная) самооценка*, которую иногда называют самоуважением. Общая самооценка личности — это не автономная, одномерная переменная и не простая сумма всех частных самооценок, а определенный вид взаимосвязи значимых самооценок, т.е. оценка себя в наиболее значимых деятельностях, по отношению к значимым мотивам. Таким образом, за единой, интегральной самооценкой (самоуважением) всегда стоит система смысловых образований.

Традиционно различают разные уровни самооценки: высокий, средний и низкий. Каковы психологические характеристики людей с высокой и низкой самооценкой?

Люди с *высокой самооценкой* достаточно самоуверенны, готовы принимать собственные решения и отстаивать их при столкновении с различными проблемами; знают свои цели и ценности, достаточно гибки, чтобы изменить их в случае необходимости; обладают оптимистическим взглядом на жизнь и тенденцией жить здесь и сейчас, рассматривают других, как равных себе, и себя, как равного другим; могут принять как поощрения, так и упреки; могут быть лидером или ведомым в зависимости от ситуации, не боятся собственных чувств и способны выражать их; вызывают эмпатию у окружающих; довольны собой, миром и другими людьми.

Люди с *низкой самооценкой* обладают такими личностными чертами, как тревожность, неуверенность, зависимость. Они испытывают большие затруднения в межличностных отношениях. Им чаще кажется, что другие плохо о них думают, недостаточно их любят. Они менее общительны, чаще переживают одиночество, отличаются отсутствием инициативы и настойчивости, склонны к непостоянству и колебаниям. Для них большую роль играет престиж (к ним применимы слова: «Если бы я занимал более высокое положение в обществе, то имел бы и лучшее мнение о себе»). У них более выражена потребность в одобрении. Они работают менее эффективно при стрессовых условиях или неудачах, в постстрессовый период медленнее возвращаются к первоначальному уровню исполнения. Свое профессиональное будущее находят угрожающим

и мрачным, чаще испытывают неудовлетворенность работой, а также неудовлетворенность всеми аспектами своей жизни. Необходимо отметить, что в некоторых случаях низкий уровень самоуважения предпочтительнее, чем высокий. Например, при определенных обстоятельствах люди с низкой самооценкой стремятся собрать больше информации о предстоящей задаче, поэтому их последующие действия оказываются успешнее.

В последнее время многие психологи высказывают идею о том, что для оптимального функционирования необходим *средний уровень самооценки*, который является наилучшим для приспособления личности к среде, в межличностных отношениях, проблемных ситуациях.

Помимо уровня (высоты) самооценки выделяют и другие ее параметры: *устойчивость* (стабильность во времени), *адекватность* (правильность, истинность). Соответственно различают следующие виды самооценки: устойчивая и неустойчивая; адекватная и неадекватная; неодекватная оценка может быть завышенной и заниженной.

Эмоциональная подструктура. Представления о себе и оценка себя не воспринимаются человеком нейтрально, а всегда побуждают те или иные чувства, интенсивность которых зависит как от когнитивного содержания, так и от социального контекста. Именно самооценка задает определенный модус *самоотношения* — позитивное или негативное, с чертами приятия, любви, симпатии или неприятия, отрицания, антипатии; определяет чувство собственного достоинства или ощущение своей малоценности.

Здесь уместно привести слова С.Л. Рубинштейна, иллюстрирующие данное положение: «Я очень люблю пение, с величайшим удовольствием слушаю и очень ценю хороших певцов, но никто не уязвит меня, если вздумает сказать, что я не умею петь. Я это сам отлично знаю и, как ни люблю прекрасный человеческий голос, особенно не страдаю от сознания, что сам им не обладаю. Но для человека, избравшего профессию певца, но для юноши, который мечтает именно на этом поприще завоевать себе славу, такое сознание было бы убийственным...»

Таким образом, одно и то же знание каких-либо своих свойств одному человеку совершенно безразлично, а у другого может вызвать сильную эмоциональную реакцию, и это зависит от соотнесения собственных свойств с мотивом деятельности, со смысловыми структурами личности. Таким образом, чувства по отношению к себе, самоотношение возникают вследствие проводимой самооценки.

Из многих переживаний различных эмоциональных состояний личности относительно самой себя складывается более или менее обобщенное эмоциональное отношение субъекта к себе, в котором отражается отношение к тому, что он узнает, понимает, «открывает» относительно себя (И.И. Чеснокова). Однако это самоотношение может существовать независимо от общей самооценки: у человека в единой Я-концепции может присутствовать высокое самоуважение и низкая симпатия к самому себе, и наоборот. К примеру, человек может считать, что у него дурной характер, что он плохо учится, что он вообще никуда не годится, но при этом любить себя. Может быть и другая ситуация: человек полагает, что он успешен, компетентен, ему есть за что ценить и уважать себя, но он испытывает неприятие к себе.

Поведенческая подструктура заключается в потенциальной поведенческой реакции, т.е. в конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом-Я, самооценкой и самоотношением. *Регулирующая роль* Я-концепции заключается в том, что она направлена на защиту, поддержание и развитие собственной личности.

1. Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет, как будет действовать человек в той или иной ситуации (Р. Бернс). Несогласованные образы «Я» становятся источником стресса, вынуждая человека искать способ устранить возникающее противоречие. Он может не принимать новый опыт, не вписывающийся в существующие представления о себе, либо может усваивать его с помощью защитных психологических механизмов, таких, например, как рационализация. В качестве иллюстрации воспользуемся примером Р. Бернса: приятели подбили 10-летнего мальчика на совместную кражу сигарет. Чтобы его представления о себе как о «хорошем мальчике» не пошатнулись, он находит способ защитить их, убеждая себя в собственной невиновности, поскольку сигареты фактически взял не он, а его товарищ, что другие мальчики втянули его в это дело и что этот опыт его многому научил, так как, выкурив одну из украденных сигарет, он почувствовал дурноту и решил больше никогда не курить.

Это стремление защитить Я-концепцию, оградить ее от разрушающих воздействий является одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения. Я-концепция может защищаться и другими способами, в частности с помощью приукрашивания себя в сферах, лежащих вне зоны актуального самопроявления. Например, ученик, понимая, что оценка сверстниками его учебных успехов или спортивных достижений не очень высока, начинает преувеличивать

свои достоинства в тех областях, которые не могут быть ими проконтролированы (проявленная смелость во время летних каникул, успехи на каких-либо курсах и др.). Я-концепция может поддерживаться с помощью поступка, в котором субъект делает выбор в пользу поведения, опровергающего дурную репутацию. «Ложная скромность» также может выступать защитным механизмом: преуменьшение своих сил, самоуничижение нередко направлены на то, чтобы добиться успокаивающих «поглаживаний», вызвать сочувствие. Одним из механизмов сохранения уровня самооценки может быть неадекватное занижение оценки окружающих (модель «они не лучше меня»). Защита своей Я-концепции происходит и посредством препятствий, которые человек сам себе создает, чтобы было подходящее оправдание возможной неудачи. К примеру, вместо того, чтобы готовиться к контрольной работе, ученик идет на дискотеку, чтобы в случае провала, можно было бы сказать: «Я ведь не учил материал».

Из мотива поддержать и повысить самооценку вытекают две тенденции: переоценка широты распространенности собственных мнений и недостатков (*ложный консенсус*) и недооценка широты распространенности у других людей тех способностей и добродетелей, которыми сам человек обладает (*ложная уникальность*). Проще говоря, люди считают свои недостатки нормой, а свои добродетели — редкостью (Д. Майерс).

Для социально-психологических исследований «Я» поведенческая составляющая Я-концепции, как правило, выражается понятием *самопрезентации* (самоподачи). Выделяются следующие цели самопрезентации (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая):

✓ желание понравиться (демонстрация согласия с мнением другого, лесть и др.);

✓ продвижение себя (хвастовство, преувеличение достоинств и т.п.);

✓ служение примером (демонстрация просоциального поведения, чтобы вызвать восхищение);

✓ стремление вызвать сочувствие (демонстрация своего слабого «Я», чтобы вызвать чувство жалости);

✓ стремление запугать (как правило, это плохо осознаваемая человеком цель, реализуемая в слабоконтролируемом поведении, когда все остальные стратегии не привели к успеху).

Р. Баумейстер выделил две стратегии самопрезентации: ублажающую и самоконструирующую. *Ублажающая стратегия* управляется критериями, принятыми в данной аудитории, и направлена на то, чтобы выставить себя в благоприятном свете (подстраиваясь под аудиторию) и получить «вознаграждение». *Самоконструиру-*

ющая стратегия направлена на поддержание и укрепление «идеального Я», т.е. вытекает из желания произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в «идеальное Я» субъекта.

Люди с низкой и высокой самооценкой используют разные стратегии саморегуляции. В ситуации угрозы их собственной Я-концепции люди с высокой самооценкой применяют стратегию *самовозвышения (самовозвеличивания)*, прибегая к «позитивным иллюзиям», повышая значимость и ценность своих позитивных качеств и считая свои слабости незначимыми (буквально: «пусть у меня не получается это задание, но я красив, у меня хорошие друзья, я прекрасно играю на гитаре» и др.). Люди с низким уровнем самооценки не способны минимизировать важность своих недостатков, слабостей, они «застревают» на своих неудачах и промахах. Кроме того, у них меньше ресурсов самооценки (т.е. позитивных качеств, способностей и т.д., которые могли бы быть привлечены в случае неуспеха), поэтому в ситуации угрозы собственному «Я» они вводят *защитную стратегию*, часто — стратегию «умаления других»: «я так себе, но ты, он... совсем ужасен».

2. Я-концепция накладывает отпечаток на социальные суждения и установки человека, определяет интерпретацию опыта, в частности действия других людей. Два человека, столкнувшись с одним и тем же событием, могут воспринять его совершенно по-разному, и это во многом зависит от их Я-концепции. Когда учитель хвалит подростка с высокой самооценкой, тот думает: «да, я действительно это заслужил. Я достоин похвалы, горжусь собой». Когда похвала адресована подростку с низкой самооценкой, реакция может быть совсем иной: «я совсем тупой, если за такие пустяки меня хвалят» или «учитель специально так сильно меня хвалит, чтобы все окончательно убедились, что я ни на что не способен».

3. Я-концепция определяет ожидания индивида, т.е. его представления о том, что должно произойти. Дети, которым свойственно беспокоиться о своих успехах в школе, часто говорят: «Я знаю, что окажусь полным дураком» или «Я знаю, что плохо напишу эту контрольную». Повышенная тревожность, ожидание неудачи, отсутствие веры в собственные способности действительно часто ведут к тому, что такой ребенок хуже справляется с контрольной, что только укрепляет его в своей низкой самооценке. Таким образом действует механизм *самореализующегося пророчества*. Это подтверждается и в экспериментальных исследованиях: люди, считающие себя трудолюбивыми и преуспевающими, лучше справляются со сложной задачей, чем те, кто считает себя неудачником.

4. Саморегулирование в системе «Я и Я» выражается в сознательной работе личности над собой, когда ставится цель что-либо изменить, развить, усовершенствовать, устранить в себе. Это — творческая деятельность личности, направленная на «созидание» себя.

Результатом процессов саморегулирования является формирование самоэффективности. *Самоэффективность* отражает убеждения в собственных способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений, означает веру человека в то, что в сложной ситуации он сможет продемонстрировать удачное поведение. Самоэффективность — это чувство собственной компетентности в той или иной деятельности, суждение о своих способностях и возможностях, а не суждения о собственной ценности (А. Бандура). Если, например, кто-то не верит в свою привлекательность для противоположного пола и его самоэффективность в сфере знакомства низка, то он придет на вечеринку в плохом настроении, испортит настроение окружающим своим хмурым видом, и его попытка познакомиться с кем-либо почти наверняка провалится. Негативные последствия попытки знакомства еще более снизят самоэффективность. Если же самоэффективность высока, то на вечеринку человек отправится в хорошем настроении, ожидая веселого времяпрепровождения, попытка знакомства получит позитивное развитие, что в свою очередь укрепит самоэффективность и облегчит последующие знакомства.

Самоэффективность воздействует на поиск или избегание ситуаций определенного типа; выбор поведенческих альтернатив; тип, частоту и продолжительность попыток овладения трудной ситуацией. Самоэффективность понимается А. Бандурой не как стабильная и статичная характеристика, а как переменная, которая находится во взаимной зависимости от актуальной ситуации и прежней истории развития индивида. В целом ряде исследований установлено, что ожидания эффективности коррелируют с реальным поведением. Иными словами, человек преимущественно демонстрирует то поведение, которое он сам от себя ожидает, и видит именно те последствия, которых ждет. Ожидая получить отказ в ответ на просьбу, он саму просьбу строит так, что она закономерно ведет к отказу.

Таким образом, самосознание представляет собой единство процесса самопознания, в какой бы форме оно ни выступало и на каком бы уровне ни осуществлялось, и определенной системы оценок и переживаний, включенных в этот процесс. Я-концепция предстает как совокупность суждений человека о самом себе и включает убеждения, оценки, эмоции и задает тенденции поведения.

6.2. Уровень притязаний и локус контроля

Я-концепция тесно связана с *уровнем притязаний*. Термин «уровень притязаний» был введен в школе известного немецкого психолога К. Левина. Первое серьезное исследование уровня притязаний — содержательное раскрытие понятия, разработка техники его оценки — принадлежит Ф. Хоппе, который интерпретировал уровень притязаний как цель последующего действия.

Уровень притязаний определяет стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Уровень притязаний трактуется как уровень трудности выбираемых субъектом целей и формируется под влиянием успеха или неуспеха в деятельности. Однако решающий фактор в становлении уровня притязаний — это не объективный успех или неуспех, а переживание субъектом своих достижений как успешных или неуспешных. Например, для одного студента сдача какого-либо экзамена на «хорошо» может выступать как колоссальный успех, а для другого — как провал.

Ф. Хоппе наблюдал устойчивый феномен: увеличение уровня притязаний после успеха и уменьшение после неудачи. Изменение уровня притязаний обычно следует только после двух-трехкратного достижения позитивных или негативных результатов. Уровень притязаний формируется только в определенном интервале сложности, в так называемой «зоне средней субъективной сложности»: между «очень легко» и «очень сложно». Вне этой зоны, где задачи для человека слишком сложны или слишком просты, результат не сопровождается эмоциональным переживанием, и уровень притязаний не формируется.

Реальная цель, по мнению Ф. Хоппе, часто принадлежит некой «иерархии целей», т.е. образ действий человека определяется не только сиюминутной частной целью, наряду с ней существует более широкая — идеальная — цель. Именно ее наличием можно объяснить повышение уровня притязаний после успеха. Идеальные цели — это всеохватывающие личностные цели, относящиеся к самосознанию личности; они связаны с временной перспективой человека. Ф. Хоппе считал, что за уровнем притязаний стоит понятие «уровень-Я». С точки зрения Б.В. Зейгарник, это понятие аналогично позднее появившемуся термину «самооценка». «Уровень-Я» имеет изначальное свойство сохранять возможно большую высоту, что выражается в двух конфликтных тенденциях: в стремлении избегать неудачи и получать успех при максимально высоких притязаниях. Изменения уровня притязаний связаны именно с конфликтом между этими тен-

денциями: приближаться к идеальной цели и страхом перед неудачами, а не просто с фиксацией удачи или неудачи.

Самооценка составляет базис уровня притязаний, отсюда делается вывод о взаимно однозначном соответствии этих двух конструктов: высокой самооценке соответствует высокий уровень притязаний, а низкой — низкий. Соответствие самооценки и уровня притязаний по высоте продуцирует сбалансированную личность, отличающуюся приятием себя, относительным внутренним комфортом. Однако некоторые авторы отмечают несовпадение притязаний с уровневыми характеристиками самооценки. Изучение и описание таких ситуаций проведено в исследованиях Л.В. Бороздиной, выделившей следующие варианты:

- *низкая самооценка — высокий уровень притязаний.* Это маскировочный способ коррекции самооценки — стремление скрыть сомнения и недовольство собой выбором очень трудных задач, желание преодолеть себя вопреки собственным возможностям. При этом человек испытывает выраженный эмоциональный дискомфорт: он понимает возможность неудачи и действует, ожидая неуспех. Работая в зоне трудных целей, человек часто действительно сталкивается с неудачей, что подтверждает его низкую самооценку. Неадекватно высокий уровень притязаний — условие конфликтов. Потребность сохранить его и в то же время неуверенность в себе и страх обнаружить это даже перед собой приводят к острому эмоциональному состоянию, названному «аффектом неадекватности», который выражается в обидчивости, недоверчивости, подозрительности, агрессивном поведении особенно в ответ на критику и в ситуации неуспеха;
- *высокая самооценка — низкий уровень притязаний.* Высокая, часто неадекватно завышенная самооценка вызывает беспокойство, страх потерять собственную позицию, отсюда формируется желание избежать риска, что создает установку на перестраховку, на снижение уровня притязаний. Это ложный способ компенсации: занижение уровня притязаний избавляет человека от наращивания негативного опыта, но не дает освободиться от тревоги, не обеспечивает истинно позитивного отношения к себе.

Ситуация рассогласования самооценки и уровня притязаний — это ситуация внутриличностного конфликта, вызывающая внутренний дискомфорт, напряженность, фрустрированность, подъем уровня тревожности, рост агрессивности (Л.В. Бороздина).

Одной из важных интегральных характеристик личности, также связанной с Я-концепцией человека, является *локус контроля.* Появление данного понятия в психологической литературе связа-

но с работами американского психолога Дж. Роттера. Он предложил различать людей в соответствии с тем, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Существует два крайних типа такой локализации, или локуса контроля: *интернальный* (внутренний) и *экстернальный* (внешний). В первом случае человек считает, что происходящие с ним события прежде всего зависят от его личностных качеств, уровня способностей и представляют закономерный результат его собственной деятельности. Во втором случае человек убежден, что его успехи и неудачи — результат внешних сил (везение, случайность, другие люди, Бог и т.д.). Каждый человек занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами локуса контроля.

Исследователями выявлены многочисленные личностные корреляты локуса контроля. Интерналы проявляют большую ответственность и социальную активность, они более последовательны в своем поведении, их отличает большая степень самоприятия, доминантности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности, они более спокойны, благожелательны и популярны. Есть данные, что интерналы больше удовлетворены своим трудом, более успешны в учебе как в средней, так и в высшей школе.

Экстерналам в целом чаще свойственны подозрительность, тревожность, депрессивность, неуверенность, зависимость, меньшая популярность, повышенная агрессивность, конформизм, авторитарность. Хотя вряд ли правомерно абсолютизировать связь локуса контроля с различными чертами характера и личностными проявлениями, поскольку приведенные выше описания носят статистический характер. Необходимо также иметь в виду, что локус контроля зависит от сфер проявления: например, человек может считать, что от него многое зависит в сфере профессиональной деятельности, и в то же время неудачи в сфере общения объяснять внешними факторами.

6.3. Факторы и механизмы формирования и функционирования самосознания

Современные исследователи выделяют три основных типа мотивов, связанных с «Я»:

• *мотив Я-соответствия*, направляющий процесс взаимодействия с социальным окружением в целях получения обратной связи и поддержки уже имеющегося образа-Я. Авторы теорий Я-соот-

ветствия рассматривают самооценку как стабильную личностную черту, которую независимо от ее уровня человек стремится сохранить неизменной в течение всей жизни. Человек будет выбирать тех партнеров, которые видят его так же, как и он сам. Обнаружено, что люди с высокой самооценкой и позитивным образом-Я реагируют более благожелательно на одобрения, чем на порицания (так называемый эффект «позитивности»), а люди с низкой самооценкой имеют тенденцию негативные высказывания в их адрес оценивать более позитивно, поскольку они соответствуют их Я-образу, подтверждают их «плохое» представление о себе;

- *мотив самовозвышения (самовозвеличивания), максимизации самооценки* согласно теориям самоуважения состоит в том, что субъект независимо от наличного уровня самоуважения желает повысить его. Причем данная тенденция наиболее выражена у людей с низкой самооценкой, имеющих большую потребность в повышении уровня самоуважения. Авторы теорий самоуважения исходят из того, что люди ответят более благосклонно на позитивные оценки их другими людьми, поскольку эти оценки увеличивают чувство собственного достоинства, и ответят неблагожелательно на негативные оценки, которые фрустрируют потребность в самоуважении;
- *мотив самопознания*, направляющий «внутреннюю» активность субъекта и отражающий потребность в точной и адекватной оценке собственных взглядов и способностей, желание определенности в знании о себе, в том числе и за счет открытия в своем «Я» новых сторон.

Рассмотрим некоторые из механизмов формирования Я-образа и самооценивания, реализующие вышеперечисленные мотивы поведения.

Одним из основных механизмов образования представлений о себе и оценки себя является *усвоение субъектом оценок*, данных ему другими людьми, т.е. человек воспринимает и оценивает себя опосредованно, через интериоризацию отношений к нему отдельных людей или обобщенного отношения всей группы (так называемый «обобщенный другой»). Другими словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие: «говорят, что я умен, значит, так оно и есть». Такой подход был сформулирован в работах Ч. Кули (теория «зеркального Я») и Д. Мида. Существуют многочисленные экспериментальные исследования, подтверждающие положение об изменении самооценки в сторону групповых оценок: под влиянием благоприятного мнения самооценка повышается, а неблагожелательного — снижается. Однако приня-

тие оценок других и использование их в качестве основы для самооценки зависит от ряда факторов, таких, например, как:

✓ *высокая компетентность и высокий статус.* В ходе экспериментальных исследований было установлено, что мнение другого принимается, если этот «другой» обладает высокой компетентностью в данной области, если же он обладает низкой компетентностью (о чем известно субъекту), то его суждения и оценки игнорируются. Информация о статусе дает тот же эффект;

✓ *привлекательность группы.* Чем привлекательнее группа для субъекта, тем скорее он будет принимать оценки, данные ему ее членами;

✓ *степень соответствия между желаемой и реальной самооценкой*: чем выше первая, тем в меньшей мере человек использует оценки других при самооценивании;

✓ *благожелательность оценок.* В случае крайне благожелательных оценок субъекта другими людьми, превышающих его собственную оценку, наблюдалась более сильная тенденция к конформности, чем в случае неблагожелательных оценок;

✓ *степень доверия к источнику оценки.* В условиях высокого доверия самооценки субъекта будут изменяться в направлении оценок его другими людьми.

Другим механизмом формирования Я-концепции служит *социальное сравнение* — сравнение себя с другими людьми. Для сравнения человек обычно выбирает тех, чьи характеристики являются сходными с его собственными, поскольку такой выбор способствует достижению наиболее правильных самооценок. Из теории социального сравнения следует, что если человек оценивает членов своей группы высоко, то себя по сравнению с ними — ниже, и наоборот: если других — низко, то себя — выше. В качестве примера можно привести следующие наблюдения: ученик, который лучше всех в классе справляется с математическими заданиями, оценивает свои математические способности высоко. Но при переходе в математическую школу, в специализированный класс, где собрались школьники с выраженными математическим способностями, этот школьник может столкнуться с ситуацией, когда он справляется с заданиями хуже всех, поэтому его самооценка начнет снижаться.

В случае угрозы своему «Я» субъект прибегает к «защитному сравнению», т.е. начинает сравнивать себя с теми, кто еще хуже. Например, школьник, получивший тройку по контрольной, сравнивает себя с тем, кто получил «два», а не «пять».

Теория самовосприятия, разработанная Д. Бемом, предлагает еще один механизм генезиса и функционирования Я-концепции — *са-*

моатрибуцию: субъект получает информацию и формирует представление о самом себе путем наблюдения и оценки своего поведения и тех внешних условий, при которых оно возникает. Таким образом, оценка школьником своих способностей будет зависеть не от оценок других людей, не от сравнения себя со сверстниками, а от собственных достижений в учебе.

Важным механизмом самооценивания является *соотнесение реального «Я» с идеальным*, т.е. с представлением о том, каким человек хотел бы стать. Сопоставление уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности нашло отражение в известной формуле У. Джеймса: Самоуважение = успех : притязания. Значительная дистанция между реальным и идеальным «Я» обычно интерпретируется как показатель низкой самооценки, как тревожный симптом, признак дезадаптации. Однако ряд исследований показал, что между «реальным» и «идеальным Я» существуют более сложные отношения. Все больше психологов склоняется к тому, что должно быть некоторое оптимальное расхождение между этими двумя уровнями «Я», которое дает человеку стимул к изменению, самосовершенствованию.

Еще одним механизмом самооценивания и формирования представлений о себе выступает *временное сравнение*, т.е. сравнение себя с самим собой на континууме «я был — я есть», сопоставление наличных достижений с прошлыми успехами. В последние годы все больше внимания уделяется такому компоненту Я-концепции, как *возможные «Я»*, — представление индивида о том, каким он может стать, каким он хотел бы стать и каким он боится стать, — это когнитивные манифестации целей, стремлений, мотивов, страхов и опасений (Х. Маркус). Они служат существенной связью между Я-концепцией и мотивацией. Главная часть повседневной активности регулируется целями, которые связаны не с текущим взглядом индивида на себя (наличное «Я»), но с тем, что может произойти у индивида в будущем. Когда какой-либо аспект настоящего «Я» ставится под сомнение, позитивные возможные «Я» могут быть использованы в качестве защиты: «Сейчас мне одиноко, но это не будет длиться вечно». Позитивные возможные «Я» более уязвимы, чем другие элементы Я-концепции. Нападки других на чьи-то мечты порой намного хуже, чем нападки на реальные успехи и достижения. Пока эти позитивные возможные «Я» тщательно не проработаны или намеренно не вызваны и не подкреплены, они могут с легкостью выскользнуть из Я-концепции и уступить свое место негативным возможностям. С другой стороны, некоторые возможные «Я» прочно укореняются в Я-концепции.

Из всей совокупности факторов, действующих на формирование самоуважения личности в процессе деятельности, можно выделить

две группы наиболее существенных. Во-первых, *достижения субъекта в различных видах деятельности*, или, точнее, восприятие своих достижений как успешных или неуспешных; во-вторых, *отношение других людей к данному человеку*. С. Хартер экспериментально доказала, что два данных фактора, детерминирующих самооценку, работают вместе: чем выше достижения в значимых областях и чем выше социальная поддержка, тем выше самоуважение. Наиболее низкое самоуважение обнаруживают те, кто воспринимает себя неуспешным, некомпетентным в важных областях и кто сообщает об отсутствии одобрения со стороны значимых людей. Отсюда следуют и пути изменения, корректировки низкой самооценки: необходимо создавать такие условия, чтобы ребенок добивался успеха и в то же время оказывать ему поддержку, одобрять его.

Важно особо отметить зависимость формирования Я-концепции ребенка от характера межличностных отношений в микросоциальном окружении, и прежде всего в семье. Многочисленные исследования в этой области показывают, что отдельные родительские действия, например одобрение матерью, сердечность, проявление интереса к детям, забота о них, значимо связаны с самовосприятием и самооценкой детей. Принимающее, т.е. внимательное, любовное, уважительное, поведение родителей по отношению к ребенку ведет к формированию у него самоприятия; отвергающее (неприязненное, пренебрегающее, неуважительное) поведение близких приводит к неприятию им самого себя, переживанию своей малоценности и ненужности. Вместе с тем есть доказательства, что авторитарные и строгие методы воспитания детей, а также родительский сверхконтроль и индифферентность ведут к низкой самооценке ребенка. М. Розенберг подчеркивал, что родительская индифферентность по отношению к ребенку даже больше связана с низкой самооценкой, чем воспитание ребенка в суровых условиях с применением наказаний.

Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование Я-концепции ребенка, «вооружая» его конкретными стандартами выполнения тех или иных действий, целями, к которым следует стремиться, образцами и идеалами, на которые стоит равняться, планами, которые надо реализовывать (В.В. Столин). Если эти цели, планы, стандарты реалистичны, то, достигая их, ребенок повышает самоуважение и формирует позитивный Я-образ. Если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т.е. если и то и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения.

С. Куперсмит рассматривает три условия семейного воспитания, которые он связывает с формированием более высокого самоува-

жения у детей: а) одобрение детей родителями; б) создание родителями ясно очерченных ограничений для детей; в) предоставление детям инициативы и свободы внутри этих ограничений.

Обнаружилось, что сходное поведение отца и матери по-разному влияет на самооценку мальчиков и девочек. Например, материнское и отцовское покровительство связано с низкой самооценкой только у мальчиков. Материнский контроль негативно влияет только на самооценку девочек. Активное участие в делах ребенка, оказание ему немедленной помощи, наложение ограничений на ребенка — такое поведение матерей коррелирует с высокой самооценкой девочек, а подобное поведение отцов — с низкими самооценками как у мальчиков, так и у девочек.

Очень важную роль в формировании Я-концепции ребенка играет школа. Зачастую в школе ребенок оценивается только сквозь призму решения учебных задач. И если он не справляется с ними, то школа становится источником угрозы для личности ребенка и его «Я». Ведь все успехи и неудачи ребенка, с одной стороны, зависят, а с другой — формируют его представление о себе и самооценку. Связь успеваемости, заинтересованности в получении знаний с Я-концепцией, положительной или отрицательной, самая прямая (Р. Бернс). Ученик, уверенный в своих способностях, обладающий адекватной самооценкой, имеет больше шансов на успех в учебе и межличностных контактах со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

Но не менее важен вопрос о Я-концепции и самооценке самого учителя. От его отношения к самому себе зависит атмосфера в классе, отношения с учениками и, как результат, знания и психологическое состояние школьников. Как показали исследования (Р. Бернс), если у учителя позитивная Я-концепция, то он чувствует себя уверенно, не боится признать ограниченность своих знаний. Вопросы учеников, их любознательность не являются для него покушением на его авторитет. Это благоприятно сказывается не только на его поведении в классе, но и на успеваемости учащихся, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности. Для педагога с негативной Я-концепцией, с низким уровнем самоуважения или симпатии к себе характерна неуверенность в себе и в положительном отношении к себе других людей. У такого человека доминантным психологическим состоянием является чувство незащищенности, тревожности, он ждет неуважения, подвоха, даже презрения к себе со стороны окружающих, он сосредоточен на самом себе — на своих чувствах и ожиданиях, страхе провала и др. Отсюда, как защитный механизм, — излишняя

строгость, раздражительность, агрессивность. Для педагога по-особому важно обладание положительной Я-концепцией, высокой самооценкой, адекватным самовосприятием, акцентрирование стремление к саморазвитию.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. В чем состоит отличие структурных моделей самосознания В.С. Мухиной и И.И. Чесноковой?

2. Какие факторы определяют, будет или нет субъект принимать оценки других людей при формирование собственного Я-образа и самооценки?

3. Что, по мнению У. Джеймса, определяет самоуважение и его динамику?

4. В чем отличие теорий самоуважения от теорий Я-соответствия?

5. Какова зависимость между самооценкой и уровнем притязаний?

6. Чем отличается интернальный локус контроля от экстернального?

(!) *Тестовые задания*

1. Кто из психологов выделил в «Я» две подструктуры: «чистое Я» и «эмпирическое Я»?

А. Джеймс У.
Б. Фрейд З.
В. Кули Ч.
Г. Выготский Л.С.

2. Чему равно самоуважение в знаменитой формуле У. Джеймса?

А. Самоуважение = уровень притязаний × успех.
Б. Самоуважение = успех : уровень притязаний.
В. Самоуважение = успех + одобрение значимых других.
Г. Самоуважение = уровень притязаний: успех.

3. Самоэффективность — это...

А. Вера в себя, которая организует и направляет обработку информации, касающейся самого себя.
Б. Образ того, каким человек мечтает или боится стать в будущем.
В. Чувство собственного достоинства и самоуважения.
Г. Чувство собственной компетентности в той или иной деятельности.

4. Какую стратегию саморегуляции использует в ситуации угрозы собственной Я-концепции человек с высокой самооценкой?

А. «Ложная скромность».
Б. Самовозвышение.
В. «Умаление других».
Г. «Ложная уникальность».

Глава 7

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

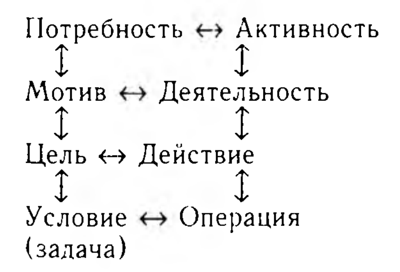
7.1. Общее понятие о деятельности и ее психологической структуре

Понятие деятельности является одним из базовых для отечественной психологии. Деятельность невозможно отделить от самой психики, от методологии ее научного исследования, понимания проблем возникновения и эволюции психики, трактовки понятия личности и анализа определенных составляющих ее психического облика. Однако есть необходимость в более детальном описании деятельности как таковой, как особой психологической реальности. Разработка этой научной категории сопряжена с философией диалектического материализма и первоначально связана с такими выдающимися отечественными психологами, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Конечно, цели и подходы названных авторов во многом различались, порой излишне противопоставлялись усилиями некоторых ортодоксально настроенных учеников. В дальнейшем в работе с понятием деятельности по-своему участвовали практически все известные советские психологи, многие знаменитые философы и методологи XX в. Категория деятельности выступала предметом многочисленных теоретических дискуссий, служила в качестве «объяснительного принципа». Она стала одной из «единиц» изучения психики, поведения, личности. Несмотря на различия многих трактовок, следует заметить, что в своих методологических аспектах взгляды большинства ведущих психологов советского периода обладали необходимой преемственностью, открытостью и эвристичностью. Нынешнее психологическое представление о деятельности не следует считать законченным и незыблемым.

Наиболее завершенная психологическая концепция (или теория) деятельности принадлежит А.Н. Леонтьеву, который разрабатывал ее с середины 1940-х гг., дополняя и преобразовывая. Ему принадлежит множество различных толкований деятельности, поэтому приведем обобщенное определение. *Деятельность* — активные процессы, которые отвечают определенной потребности, подчиняются мотиву и реализуют самостоятельное отношение человека к миру. Это не всякая человеческая активность, понятие которой А.Н. Леонтьев отличал от деятельности, а только *целеустремленная* активность, существующая в психологических связях личности, потребности, мотива, цели и задачи. Отсюда и вытекает возможность осуществления, выражения в деятельности самостоятельного отношения личности к миру.

Деятельность, по определению, трехчленна, т.е. существует, реализуется, проявляется одновременно в трех плоскостях: личность (субъект деятельности), объект (предмет деятельности) и внешний праксис (разные виды активных процессов).

Для наглядности представим психологическую структуру деятельности в виде некоторой упрощенной плоскостной схемы. На ней выделены основные, системообразующие блоки, *составляющие*, но не элементы, не единицы целостной деятельности. Эти блоки сопряжены попарно по горизонтали и в виде двух «столбцов» по вертикали: левый описывает интенциональный аспект деятельности, правый — операциональный.



А.Н. Леонтьев неоднократно отмечал, что разработанная им структура не является морфологической. Она отображает функции, отношения, динамику своих составляющих. Схема моделирует «жизнь» деятельности, аспекты ее существования, но не анатомическое или механическое устройство.

И еще одно замечание следует отнести к методологии описываемой концепции. Психологическая структура деятельности не обладает свойством *аддитивности*. Иными словами, сумма каких-

либо простых составляющих не равна более сложному блоку системы, который реализуется за счет предыдущих, но психологически содержит в себе нечто качественно иное, целостное. Например, сумма мотивов психологически не равна потребности, в которой она себя находит, за счет которой реализуется. За потребностью остается субъективное состояние, которого психологически нет в сумме мотивов.

Итак, наличие у человека потребности приводит к активности. Это общее, недостаточно дифференцированное возбуждение, активизация ориентировки на поиск предмета актуализированной потребности. Это некая психологическая предготовность, предрасположенность к возможной деятельности. Наличие активности влияет и на существующую потребность, видоизменяя ее качественно и количественно. Да и последующая деятельность может быть в разной степени активной.

Далее происходит психологическое событие, когда потребность находит свой конкретный предмет или мотив. Поисковая активность психологически преобразуется в конкретную, отдельную деятельность, которая может привести к удовлетворению исходной потребности. В действительности потребность находит себя не в одном предмете, а в нескольких. Деятельность является на практике многомотивированной, комплексной.

Положим, у человека актуализировалась потребность в путешествиях. Вследствие этого он настроен на какие-то новые условия бытия, внутренне взволнован, заинтересован. Это не обязательно проявляется внешне. Субъективно это может быть выражено как обыкновенная «внутренняя усталость», неудовлетворенность. Активизируется соответствующая ориентировка, поиск возможных «выходов» из возникшего психологического дискомфорта, инициируется «работа» сознания. Далее происходит «чрезвычайный акт опредмечивания потребности». Например, позвонивший приятель предлагает поехать на экскурсию. Потребность психологически преобразуется в реально действующий мотив. В результате человек отправляется в путешествие, т.е. создает и реализует специальную деятельность. Заработавший мотив требует своей реализации, целеполагания, выражения в целях, в их событийно обусловленной последовательности.

Цель — это всегда осознанное представление о результате будущего действия. Это принятие личностью смысла действия (предстоящего и осуществляемого). Так, чтобы совершить путешествие, нужно купить билет, собрать вещи, добраться до места, пойти куда-то. Все это — реализуемые личностью цели, которые поставлены и

приняты потому, что входят в зону действия мотива. Иначе они были бы бессмысленны для субъекта.

Действие — это составляющая деятельности, подчиненная цели. Осознанная цель есть предмет действия, направленного на достижение цели. Но побуждается действие не целью, а мотивом общей деятельности. Цель не несет в себе функции побуждения. Она только «подчиняет» и исполняет действие, т.е. направляет его, ведет к результату, поэтому при анализе поведения психологу важно знать: что это — деятельность или действие? Соответственно, чему эти процессы отвечают: мотиву или цели?

Представим, что накануне экзамена студент читает журнал «Химия в школе». Пришедший к нему сокурсник говорит, например, что для сдачи экзамена этого не нужно, что достаточно знать лекции. Далее студент может поступить двояко: прекратить чтение журнала либо продолжить его. В первом случае можно считать, что чтение было действием в составе деятельности, мотивированной сдачей экзамена. Лишенная связи с этим мотивом, цель становится бессмысленной, и соответствующее действие прекращается. Если чтение журнала продолжается, его мотивационное обеспечение представляется иным. Тогда знание статьи (как цель) входит в зону действия какого-то более широкого мотива, чем сдача экзамена. Оно имеет для личности некий иной смысл, и чтение журнала продолжается в составе более широкой деятельности, чем подготовка к экзамену.

Динамические отношения мотива и цели являются психологически очень важными, структурируют сознание и деятельность. Одинаковое действие может входить в состав различных деятельностей, одна и та же цель — отвечать разным мотивам. Мотив придает цели личностную стоимость, смысл, поэтому сумма целей психологически не равна мотиву, а сумма действий также не дает целостной деятельности. Один и тот же мотив может выразиться в разных целях, отчего изменятся и действия, и деятельность, и личность.

Совмещение, совпадение мотива и цели возможно лишь «вторично», как некий этап в динамике деятельности, мотивации и личности, как психологическое «событие». Это, в частности, известный феномен *сдвига мотива на цель*, когда ранее существовавшая цель приобретает функцию самостоятельного побуждения. Это смена психологического статуса цели, рождение, формирование в деятельности нового мотива.

Например, учитель ставит перед школьником цель прочитать книгу по истории. Цель принимается, поскольку соответствует какому-то личностно значимому для учащегося мотиву, положим, ис-

полнению обязанностей. Школьник читает эту книгу, откладывая другие дела, проявляя необходимые волевые усилия. Затем учитель просит прочитать еще одну книгу и т.д. Наступает момент, когда школьник уже не получает заданий, но самостоятельно выбирает и читает книги по истории. Цель прочтения книги психологически преобразовалась в смыслообразующий мотив. Соответственно возникла и новая деятельность. Учащийся стал другим с точки зрения потребностно-мотивационной, деятельностной, личностной.

В «жизни» деятельности и личности наблюдается и обратный феномен — смещение, *сдвиг цели на мотив*. Возможно исчезновение, изжитие мотива и превращение, психологическое «уменьшение» его в категорию цели. Мотив может «исчерпать» себя, потерять личностную значимость, потому прекратится соответствующая деятельность, изменятся потребности и личность, переменится поведение человека.

Совпадение мотива и цели происходит также и в случае *осознания* личностью мотива, который ранее был неосознанным. А.Н. Леонтьев называл подобный процесс рождением мотива-цели, когда, предположим, чисто формально, как бы автоматически выполняемая работа переходит в ранг осознаваемой, мотивирующей ценности, приобретает надежный личностный смысл. Это новая ступень самоуправления деятельностью и поведением, это расширение пространства осознаваемого мира.

Обратимся к последней строке схемы структуры деятельности. *Задача* — это конкретные условия, в которых дана цель и которые диктуют способ выполнения действия, называемый *операцией*. Положим, у человека есть цель достать книгу, но условия реализации цели (задачи) могут быть объективно и субъективно различными: купить в магазине, взять в библиотеке. То, какими способами реализуется задача, составляет набор конкретных операций: от поездки в транспорте до размещения книги в портфеле.

Как и выбор целей, отвечающих мотиву, так и постановка задач не являются для личности случайными, продиктованными исключительно внешними обстоятельствами. В системе задач так или иначе проецируются и мотивы, и смыслы, и личность в целом. Разделение целей и задач, действий и операций также имеет принципиальное значение в психологическом анализе деятельности. Например, в инженерной психологии установлено, что при распределении функций между человеком и машиной человеку предпочтительно доверять уровень действий, подчиненных целям, тогда как на уровне операций функционирование машины считается более надежным, чем использование человека.

Между целью и задачей, действием и операцией существуют определенные отношения, возможны взаимопереходы. Схема иллюстрирует динамическое существование, саму «жизнь» деятельности, ее психологическое единство с сознанием и личностью. Мотив возникает и осознается человеком не от правильных слов и нравоучений, а в результате собственной деятельности личности. Мотив в свою очередь порождает новую деятельность, видоизменяя прежние. Все они сосуществуют в целостной личности, рождаются и исчезают, развиваются либо деградируют. Подобно потребностям, мотивам и смыслам, деятельности образуют свою иерархическую систему, которая служит практическим, поведенческим проявлением направленности личности.

Для описания психологической структуры деятельности необходимо введение еще трех распространенных понятий: навыки, умения и привычки, которые в обсуждаемой схеме формально отсутствуют, но органично вписываются в нее.

Навык — это действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и становится набором, целостным сплавом операций, включенным в состав более сложного действия. В этом определении отображена динамика, история навыка, который вначале существует как действие, т.е. подчинен цели. Автоматизация действия, психологически превращающая его в навык, означает *выход цели* из сознания. Сознание освобождается для постановки других целей. Происходит прочная систематизация сформированных операций в структуре нового, более сложного действия.

Например, при обучении спортивному плаванию человек вначале осознанно, целенаправленно двигает руками, ногами, головой. Это для него действия, подчиненные цели: делать правильно. Но по мере обучения, поэтапно данные действия сокращаются, обобщаются и, наконец, выполняются как бы автоматически, без участия внимания. Каждое из них переходит на уровень операции, реализующей в комплексе с другими действие самого плавания. В итоге формируется соответствующий навык, и новая осознаваемая цель плывущего заключается не в выполнении правильных движений, а в достижении определенного результата, в победе.

Чем сложнее навык, тем больше требуется времени и усилий для его выработки. Навык — это результат трудоемкой работы моторики, сенсорики, памяти, мышления, воли, психики в целом. Всевозможные навыки пронизывают, вооружают, опосредствуют любую человеческую деятельность. Без них она просто невозможна, не говоря уже об эффективности многопредметных, составных деятельностей.

Умение — высшая форма навыка, объединенного с другими операциями и действиями и перешедшего на уровень устойчивого свойства личности. Это возможность, способность реализации целей и задач, навыков и действий, деятельностей и всего поведения личности в изменяющихся условиях жизни. Умения можно рассматривать как практическую сторону направленности личности. Умения не врожденны и не случайны. Они соответствуют потребностям человека, его способностям, характеру, профессиональному и социальному статусу. У каждого индивида существует личная система умений, в той или иной степени развитых и реализуемых в разных видах деятельности, в поведении и жизни.

Однако умения личности не следует психологически отождествлять лишь с практической, прагматической стороной поведения. Если человек, например, не умеет водить автомобиль, то это не означает обязательного отсутствия у него соответствующих способностей или возможностей. Человек может вообще не хотеть этого делать, да и просто не заниматься вождением. Отношения между умениями и способностями характеризуются неоднозначностью, динамичностью. Это отношения психологической взаимозависимости. Умения могут быть охарактеризованы множеством психологических параметров: направленностью, широтой, действенностью, гибкостью, обобщенностью, прочностью, осознанностью и осмысленностью. В системе и качестве умений в значительной мере проявляется и реализуется *опыт* личности как одна из необходимых составляющих, подсистем ее психологической структуры.

Привычка — психологический, глубоко личностный *сплав* направленности и деятельности. Это устоявшиеся, традиционные для личности устремления, принятые и удобные формы действования и поведения, стили переживаний и отношений с миром. Это прочно сложившаяся, психологически закрепленная часть опыта личности. Человек многое делает, «не раздумывая», по привычке. Это облегчает его существование, особенно в ситуациях субъективных и объективных затруднений, резких изменений бытия. Привычки стабилизируют, упорядочивают, систематизируют само течение жизни. Это своеобразный вид психологической защиты от чрезмерно переменчивого объективного мира, одна из сторон психологической и жизненной устойчивости личности. Без привычек нет личности: от элементарного самообслуживания и режима дня до привычных форм и субъектов общения, переживания, профессионального и семейного поведения. Но в относительной неизменности, косности привычек заключено неизбежное противоречие с изменяющимися условиями жизни и деятельности. Слишком неизменное, привычное поведение может стать ригидным, неадекватным. Привычки время

от времени должны как-то меняться, исчезать вовсе или вновь возрождаться. Поведение может быть и совершенно непривычным, внезапным.

Соединенные, систематизированные с навыками и умениями, со всей психологией жизненного пути, привычки представляют собой значимую часть не только деятельности и поведения, но и всего психического опыта личности.

Таким образом, деятельность психологически означает не просто активное действование. А потому изучение деятельности, по существу, сливается с изучением сознания, личности. Деятельность обоснованно приобрела общетеоретический, методологический статус одного из базовых понятий отечественной научной психологии.

7.2. Основные виды деятельности

Неисчислимое многообразие человеческих деятельностей может быть классифицировано по самым разным и несхожим основаниям: предмету, мотиву, способам осуществления, физиологическим механизмам, эмоциональной насыщенности. Понятно, что не существует общепризнанной и исчерпывающей классификации видов человеческой деятельности. Поэтому остановимся лишь на некоторых, наиболее распространенных градациях.

В самом обобщенном плане принято выделять четыре основных вида деятельности: трудовая, учебная, игровая, общение. Каждой из них посвящено огромное количество психологических исследований. Любая из названных деятельностей имеет множество градаций и разновидностей, поэтому отметим про каждую лишь самое важное, характерное.

Суть *трудовой* деятельности заключается в создании результата, в производстве некоего *продукта* (материального или духовного), т.е. в целенаправленном изменении, преобразовании мира. Это трудовое производство является социально обусловленным, осознанным, а результат — предварительно запланированным, предвосхищенным. Психологические аспекты труда, психику в условиях трудовой деятельности направленно исследует специализированная отрасль науки — психология труда. Но поскольку трудовая деятельность человека чрезвычайно обширна и разнообразна, многие стороны психологии труда неизбежно изучаются и другими разделами современной психологии (общей, педагогической, социальной, спортивной, психологией творчества).

Учебная деятельность — это специально организованное, активное усвоение (присвоение) личностью общественно выработанных знаний, навыков и умений. Это одна из сторон целостного процесса обучения как взаимодействия учителя и учащегося. Это деятельность учащегося, направленная на *самоизменение*, т.е. ее предметом (объектом) выступает непосредственно субъект учебной деятельности.

Игровая деятельность психологически специфична тем, что в ней осуществляется символическое воспроизведение, моделирование реальной жизни. Кроме того, игра мотивируется самим *процессом* функционирования, действования, а не его результатом.

Общению как деятельности свойственны две основные черты. Во-первых, предметом общения выступает другой человек — субъект или группа людей. Во-вторых, это деятельность непременно комплексная, включающая три аспекта: перцепцию (восприятие друг друга участниками общения), коммуникацию (обмен информацией между собеседниками) и интеракцию (взаимодействие). Данные компоненты могут иметь разный удельный вес в целостном общении, отчего существенно видоизменяется и само общение.

Понятно, что перечисленные отдельно деятельности в живом поведении, в реальной жизни обязательно перекрещиваются, взаимодействуют, существуют совместно и одновременно. Например, без того или иного участия общения не мыслимы ни труд, ни игра, ни учение. Какие-то элементы труда обязательно присутствуют практически в каждой из выделенных деятельностей. Еще К.Д. Ушинский (1824—1870) отмечал, к примеру, что учение есть труд, полный активности и мысли. Возможны и жизненно необходимы комплексные объединения из всех четырех описываемых деятельностей. Скажем, игра в футбол является для профессионала не столько игровой, сколько трудовой деятельностью. Это относится и к актерской «игре», соединяющей в себе творчество и репродукцию, общение и учение. Всякая реальная человеческая деятельность по сути своей комплексна, т.е. многопредметна и полимотивирована.

Еще одной, достаточно распространенной классификацией деятельности служит разделение ее на основании так называемой *ведущей деятельности* (см. разд. III).

Психологически важной градацией деятельности на основании того, где и с чем она осуществляется, является выделение *внешней* (материальной) и *внутренней* (психической, умственной) деятельностей. Внешняя деятельность реализуется в *материальном* пространстве с объективно существующими, материальными объектами. Это то, что человек непосредственно и постоянно производит в окружающем мире. Именно это, первично данное, объективное, обычно

называют деятельностью и поведением, выявляют, изучают и классифицируют различные науки, в том числе психология.

Внутренняя деятельность протекает в *идеальном* плане психического отражения и осуществляется с образами, т.е. не с материальными, а со «вторичными» предметами. Она присутствует не в объективном физическом пространстве и времени, а в идеальном, в умственном плане, психике. Сама психика есть в определенном смысле процесс, деятельность, а не только результат отражения, поэтому именно эта внутренняя деятельность и составляет предмет психологии.

Вопрос о динамическом соотношении материальной и психической деятельности является одним из центральных. Внутренняя деятельность «происходит» из внешней путем интериоризации. Психика производна от материи, но и сама ее производит, в нее преобразуется путем экстериоризации. Психические образы и действия при этом материализуются.

Психика реально существует как единство, отношение материального и идеального. Наличие таких взаимосвязей внешнего и внутреннего ставит вопрос о структуре психической деятельности. Основное положение, разрабатываемое в отечественной психологии, заключается в том, что материальная и психическая деятельности имеют, в принципе, аналогичное устройство. Но предположение такой аналогии вовсе не означает признания полной тождественности. Идеальная деятельность сокращена, редуцирована, качественно отличается от внешней. Материальное действие, «перешедшее» в мысль, мало похоже на себя как на исходный оригинал.

Психическая деятельность (по аналогии с материальной) является предметной, мотивированной. Но психологическое представительство всего этого, а также других составляющих внутренней деятельности: целей, действий, задач и операций — современной наукой исследовано явно недостаточно. Существует немало нерешенных проблем, связанных с теорией и практикой исследования собственно психической деятельности. Каково ее внутреннее устройство? Какие составляющие известны и реально исследуются?

Много работ посвящено *перцептивной* деятельности, за которой стоит работа ощущения и восприятия. Целая серия экспериментальных исследований, ставших почти классическими, выполнена, в частности, в научной школе одного из видных отечественных психологов А.В. Запорожца (1905—1981).

Под *мнемической* деятельностью понимается комплексная работа составляющих процессов памяти, общая эффективность которой во многом опосредствована характером осуществляемой человеком деятельности, причем не обязательно мнемической.

Мыслительная деятельность может рассматриваться как синоним сложной аналитико-синтетической работы мышления, которое имеет специфические процессуальные, операциональные, содержательные и другие особенности.

Термин *познавательная* деятельность означает собирательное понимание результатов работы всех процессов познания мира, т.е. реализацию одной из ведущих функций психического отражения. Поэтому, помимо процессов перцепции, памяти и мышления, в познавательной деятельности участвуют внимание, воображение, эмоции, воля, сознание. Мир познает не сумма психических процессов, состояний и свойств, а личность как таковая.

Несколько особняком от перечисленных видов внутренней, психической деятельности находится понятие *ориентировочной* деятельности, которая, по мнению П.Я. Гальперина, составляет предмет психологии как науки. Согласно оригинальной авторской гипотезе, ориентировка обеспечивает реализацию следующих функций:

✓ познание мира или построение его образа;

✓ планирование необходимого ответного действия, обеспечение его разумности;

✓ контроль над протеканием избирательного процесса, т.е. сличение результата и намерения.

Особое место в человеческой жизни, поведении и психике занимает *речевая* деятельность. Этот термин употребляется обычно для обозначения специфического вида психики и поведения, использующего язык в качестве своего орудия, средства. Человеческая психика является внутренне опосредствованной, вооруженной знаком, в той или иной мере речевой. Но взятая в отдельности, речевая деятельность становится не внутренней, а материальной. Речевая деятельность осуществляется посредством материальных слов и знаков. Известное в психологии единство мышления и речи есть «показательное» единство идеального и материального. Поэтому речевая деятельность — это не простой набор объективно существующих слов, а особый вид психической деятельности.

Таким образом, выделение и психологический анализ неисчислимого многообразия деятельностей, выбираемых и осуществляемых человеком, предоставляет надежное направление научного исследования его реального поведения и жизни. Однако для описания и моделирования всей человеческой психики деятельностного подхода недостаточно. Он подчеркнуто выделяет лишь активную, производящую сторону субъективного образа мира. Но не все в психике имеет непосредственно деятельностное происхождение и тем более обязательное деятельностное проявление. За психикой стоит «деятельность» мозга, некая «работа» души. Вместе с тем в

субъективном образе мира есть ничуть не менее существенная сторона — «страдательная», субъективно переживаемая. Психические процессы (в составе той или иной деятельности) обеспечивают получение особого продукта в структуре целостного психического образа. Психические состояния и психические свойства личности подобного специфичного результата в психическом образе не имеют. Они опосредствованно отражают нечто другое: связи человека с миром, отношение к миру, его субъективное переживание, собственное бытие. Это высшее отражение не только мира, но и самой отражающей личности. Это субъективное воспроизведение, психический образ целостного Мира, иначе говоря, Человека в Мире.

? *Контрольные вопросы*

1. Чем отличаются понятия деятельности и активности?
2. Возможно ли совпадение мотива и цели?
3. Что является предметом действия?
4. В чем разница между целью и задачей?
5. Каковы основные виды деятельности?
6. В чем сущность деятельностного подхода к изучению психики?

! *Тестовые задания*

1. Выберите одно из правильных определений деятельности:
А. Всякая психическая активность.
Б. Поведение.
В. Набор операций.
Г. Целенаправленная активность.

2. Действие побуждается...
А. Желанием действовать.
Б. Потребностью.
В. Мотивом деятельности.
Г. Своей целью.

3. Как соотносятся понятия навыка и умения?
А. Они синонимичны.
Б. Умение формируется позже навыка.
В. Это не связанные понятия.
Г. Навык сложнее умения.

4. Как соотнесены в деятельности мотив и цель?
А. Всегда совпадают.
Б. Мотив — это простая сумма целей.
В. Возможен сдвиг мотива на цель.
Г. Цель важнее мотива.

Глава 8

ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ

8.1. Природа и структура волевого действия

Одной из главных особенностей человеческого сознания является активность в выборе целей и средств их достижения. В этом выражается свобода воли человека. Человек свободен в своих мыслях и действиях не потому, что они причинно не обусловлены, а потому, что объективные условия не вынуждают его поступать однозначно. Он всегда имеет возможность решить, выбрать, как именно ему следует поступить. Решения, выборы и действия людей оказываются различными в разных ситуациях по их целесообразности, разумности, последствиям для самого человека и для других людей, по степени ответственности, которую они за них несут. Принимаемые решения зависят от совокупности внешних обстоятельств и от зрелости самого человека, его способности к самоопределению и самодетерминации своих действий. Целенаправленное формирование такой способности осуществляется в процессе воспитания личности. Соответственно воспитателю необходимы знания о природе воли, особенностях и механизмах волевых действий, об условиях их развития. Эти вопросы составляют содержание психологического изучения проблемы воли.

Достижение человеком сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей, есть основное содержание активности субъекта в форме деятельности. Осуществление каждого конкретного вида деятельности и, прежде всего, трудовой, направленной на преобразование окружающего мира, требует от человека выполнения сложной системы преднамеренных, произвольных действий. *Произвольными* называются *действия*, которые выполняются на основе осознанных целей и представления путей их достижения.

Достаточно часто человек не может осуществить свое намерение легко и быстро. Напротив, ему приходится преодолевать различного рода препятствия и прилагать множество усилий для того, чтобы поставленная цель была достигнута. Например, чтобы получить профессию учителя, молодому человеку нужно поступить в педагогический вуз, полностью выполнить все учебные программы, прочитать и усвоить большое количество специальных источников, сдать необходимое число зачетов и экзаменов. Конечная цель — стать учителем — может быть привлекательной, но для ее достижения потребуется выполнять действия, многие из которых выступают для человека как трудные, нежелательные или неприятные. В то же время у него возникают актуальные потребности и мотивы, желания и стремления, непосредственно не связанные с этой целью, но в данный момент являющиеся для него наиболее привлекательными — чтение, спорт, отдых и многое другое, от чего быстро и легко можно испытать чувство удовольствия. Чтобы эффективно выполнять учебную деятельность, студенту придется убеждать или заставлять себя совершать менее привлекательные и более трудные действия, отказываясь от более легких и приятных, что может вызывать усталость, утомление, раздражение. Данные чувства также требуют преодоления, иначе они будут ухудшать результаты деятельности. Понадобится делать выбор между тем, что хочется, и тем, что необходимо, разрешать внутриличностный конфликт. Обучение в высшей школе часто сопряжено с преодолением различных внешних препятствий, например переездом в другой город, устройством жилья, поиском нужной литературы, соблюдением режима. Действия, которые осуществляются на основе сознательных целей, но при этом совершаются в условиях конфликта, в условиях преодоления внутренних или внешних препятствий, называются ***волевыми действиями***. Психологически такие действия характеризуются формированием у человека способности к самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и различных психических процессов.

Цели, которые люди ставят перед собой, различаются по дальности (близкие и далекие), трудности достижения, субъективной значимости, степени новизны. Чем более далекой является цель, тем большее число промежуточных действий приходится выполнять в ходе ее достижения. Трудность достижения цели зависит от количества и сложности препятствий. Субъективная значимость отражает место цели в системе жизненных ценностей человека и определяет глубину внутреннего конфликта при отказе от непосредственных желаний. Новую цель человеку не удастся достичь с

помощью привычных действий, что требует от него больших усилий и напряжения.

По совокупности этих факторов волевые действия разделяются на простые и сложные. Простые волевые действия для человека привычны, а препятствия легко преодолимы. «Так не хочется сегодня делать зарядку, обливаться холодной водой, но... я ведь решил закаляться и я буду все это делать», — рассуждает человек. В сложных волевых действиях преодоление внутренних конфликтов и внешних препятствий требует больших усилий. Подготовиться к трудному экзамену, завершить образование, добиться успехов в спорте, преодолеть негативные черты характера или, напротив, сформировать в себе желаемое качество — это примеры сложных волевых действий, которые служат основой трудовой, учебной и других видов деятельности. Человеку приходится осуществлять и такие сложные волевые действия, которые могут определить или изменить течение его жизни, судьбу, например выбор или смена профессии, вступление в политическую партию. Профессиональный и личностный рост человека невозможен без осуществления сложных волевых действий. Но следует учитывать, что высокая субъективная значимость цели, острота противоречивых тенденций во внутреннем конфликте, трудности преодоления внешних препятствий могут превысить возможности человека, оказаться непосильными. Если юноша выбирает себе будущую профессию без учета своих реальных способностей или спортсмен ставит перед собой нереальную цель, не рассчитав свои возможности, каждый из них может потерпеть неудачу, не сумев выполнить задуманное, не достигнув поставленной цели и испытывая при этом всю горечь разочарования.

Волевые действия имеют сложную психологическую структуру. В их строении выделяют несколько этапов: возникновение побуждения и предварительная постановка цели, обсуждение и борьба мотивов, принятие решения и окончательный выбор цели, исполнение и достижение результата. Особенность волевых действий заключается в том, что цель в них, как правило, подчинена не одному, а двум-трем либо еще большему числу мотивов, различных по содержанию, силе и значимости для субъекта. Мотивы могут быть одной направленности или разнонаправленными. Например, студенту необходимо готовиться к экзамену. Его интересует предмет, он намерен получить отличную оценку и хочет, чтобы преподаватель его особо выделил. В этом случае три разных мотива — познавательный, получить высокую оценку и престижный — имеют общую направленность, так что борьбы между ними не возникает. Под их влиянием формируется цель — обстоятельно подготовиться к экза-

мену. Внутренние конфликты здесь связаны с необходимостью выполнения трудного действия, с преодолением усталости и утомления. Потребуется также много усилий для осмысления, усвоения и запоминания сложного учебного материала, для рациональной организации деятельности. Дело будет обстоять по-другому, если исходные мотивы имеют разную направленность. Так, при большом интересе к предмету и изучаемому материалу студент равнодушен к тому, какую он получит оценку. В такой ситуации он может сосредоточить свое внимание на узком круге вопросов, увлечься частностями. В результате он не успеет повторить весь материал и не получит высокую оценку. Или напротив, желание получить отличную оценку есть, но нет интереса к данному предмету. Изучать его скучно и утомительно. Возможны и другие варианты. Скажем, возникает сильный мотив вообще вне учебной деятельности, например посмотреть интересный видеофильм. Человек начинает взвешивать все «за» и «против», рассматривает преимущества и негативные стороны того или иного выбора, анализирует свои мотивы («что для меня важнее?») и возможности («смогу ли я успешно сделать и то и другое?»). Он отдает предпочтение то одному действию (готовиться к экзамену), то другому (посмотреть фильм), сомневается, меняет решение. Этот этап в структуре волевого действия получил название *обсуждение и борьба мотивов*. Чем сложнее ситуация, чем более значимыми становятся для человека мотивы, тем труднее сделать ему выбор. Если мотив оценки для студента доминирует над другими или у него сформирован устойчивый познавательный интерес к предмету, борьба, скорее всего, завершится отказом от просмотра фильма. Если доминирующими являются другие мотивы или человеку присущи лень, отсутствие желания работать, что-то делать, он выберет более привлекательное действие, ради которого не придется особо напрягаться.

Принятие волевого решения в значительной степени опирается на убеждения субъекта, на понимание им социальной значимости своего выбора. В то же время этот процесс довольно сложный, неоднозначный и противоречивый. Ученые, изучавшие природу волевого действия, описали психологические механизмы, влияющие на выбор субъектом цели в ситуации борьбы мотивов. Л.С. Выготский видел сущность данного процесса в овладении человеком своими действиями и психическими процессами, в том числе и мотивацией. А.Н. Леонтьев придавал решающее значение социальной мотивации, формированию и преобразованию смысловых образований в сознании человека. Он приводит очень показательный в этом отношении пример. Человек решил совершить пры-

жок с парашютом, но в последний момент отказался от подобного намерения. Однако на другой день пришел снова, объяснив это тем, что ему было стыдно признаться товарищам по работе в своей слабости: он сказал им, что прыгнул, и теперь считал себя обязанным сделать это. Л.И. Божович подчеркивала особую роль осмысления действия, анализа своих побуждений, прогнозирования последствий. В.А. Иванников заострил внимание на том, что смыслообразование и интеллектуальная работа развиваются как единый процесс. Через осознанное изменение смысла собственных действий происходит сознательное влияние на силу побуждения. Так достигается возможность совершить действие без актуально переживаемого мотива. Л. Фестингер исследовал ситуации, когда человек, зная отрицательные последствия конкретного действия, все же выбирал его. Такой механизм выбора он назвал *когнитивным диссонансом*. Например, человек понимает, что курить вредно, но все равно курит. В.И. Селиванов связывал выбор цели с мотивом долженствования («я должен!»), который формируется у субъекта как особое личностное качество.

У разных людей определенные психологические механизмы выбора целей закрепляются. Формируется индивидуальный стиль волевого поведения. У одних преобладает склонность к рациональным решениям, другие следуют чувству долга. Тем не менее для многих людей обсуждение и борьба мотивов выступает как трудная работа сознания. Несмотря на значительную роль интеллектуальной деятельности и стремление человека к осознанному аргументированному выбору, процесс этот осознается не полностью. От человека могут ускользать те главные смысловые образования, благодаря которым он делает тот или иной выбор. Например, ему кажется, что число аргументов в пользу каждой альтернативы одинаково. Чтобы облегчить себе выбор, человек бросает жребий, но в последний момент действует все же вопреки жребию.

Этап обсуждения и борьбы мотивов в структуре волевого действия завершается (хотя возможны и возвращения к нему) окончательным принятием цели и переходом к исполнению принятого решения. На этом этапе волевой акт требует от человека волевых усилий, которые переживаются им как борьба с внешними препятствиями и трудностями. Чтобы волевые усилия оказывали позитивное влияние на эффективность деятельности, она должна быть правильно организована с учетом адекватной оценки сил и возможностей субъекта, строиться в соответствии с планом или графиком работы. В противном случае человек будет уставать и не

всегда сможет добиться ожидаемых результатов. Полезно обдумывать выполняемые действия и их последовательность на уровне мышления и рисовать их в своем воображении. Увеличению интенсивности волевых усилий способствуют повышенная активность субъекта, высокий тонус деятельности, коллективная работа. Снижают интенсивность волевых усилий и уменьшают их влияние на результативность действий усталость, утомление, страх перед неудачей, неверие в собственные силы. Конечный результат волевого действия оценивается человеком с точки зрения его соответствия поставленной цели, на основании чего он принимает решение о продолжении или завершении деятельности. Выполненное волевое действие вызывает у человека чувство удовлетворения.

Воля может проявляться не только в совершении какого-либо действия, но и в его задержке или отказе от него. Этим определяются тормозные функции волевой активности: сдерживание непосредственных и иногда очень сильных конкурирующих желаний на этапе борьбы мотивов; намеренная задержка волевого действия с тем, чтобы детально обдумать различные варианты, возможные осложнения, взвесить все обстоятельства; управление своим поведением, эмоциями; принятие не импульсивных, а сознательных решений.

В качестве особого вида волевых процессов выделяются поступки человека. *Поступок* — это личностно осмысленное поведение, оцениваемое другими людьми как акт нравственного самоопределения. Поступок может быть совершен в виде действия или, напротив, бездействия субъекта, в виде занятой позиции или отношения к чему-либо. Поступки всегда осуществляются в контексте социального взаимодействия. В поступке, как и в волевом действии, представлено сознательно выработанное намерение и прогнозирование ожидаемого результата. Их особенности заключаются в том, что цель и последствия поступков важны не только для самого человека, но и для других людей, а иногда и для общества в целом. Наиболее значительные для общества поступки называют подвигами. Имена людей, совершивших подвиги, входят в историю, становятся эталонами нравственности и гуманизма, на их примерах воспитывают молодое поколение.

Воля представляет собой высшую ступень активности личности, выступает как необходимое условие учения, труда и других сложных видов деятельности. В воле проявляется одна из самых существенных способностей человека — овладение собственным поведением, выбор своего пути.

8.2. Формирование воли как овладение собственным поведением

Воля — специфически человеческое качество. В поведении животных имеются лишь некоторые ее аналоги. К ним относится, например, рефлекс свободы, заключающийся в том, что животные способны преодолевать препятствия при насильственном ограничении движений. Это врожденная реакция узкого действия исключительно в рамках приспособительного поведения и актуальных биологических потребностей. Только человек способен проявлять специфическую активность, направленную на то, что необходимо, что соответствует социально одобряемым нормам поведения, вопреки своим непосредственным интересам и потребностям, субъективно переживаемым как «я хочу». Воля не относится к числу врожденных или генетически заданных форм поведения. Воля — продукт общественно-исторического развития и формируется прижизненно как способность противостоять власти актуальных потребностей и импульсивных желаний. Волевая активность требует преобразования взаимоотношений индивида со средой, формирования у него сознания, новых видов потребностей и способов их удовлетворения. На основе потребности в достижении цели как образа предвосхищаемого результата у человека формируется сознательная ориентировка по отношению к цели как в речевом плане, так и в плане представления, воображения. Цель направляет и регулирует деятельность действия. Но цель, которая должна осуществиться как результат действия, теряет свои регулирующие функции, если она далека и трудна. Расширение и усложнение целей в процессе жизнедеятельности сделали пути их достижения более тяжелыми. Возникла необходимость в формировании более сложных действий и механизмов их саморегуляции, которые были бы адекватны достижению далеких и труднодостигаемых целей.

В процессе общения и различных видов деятельности человек включается в систему общественных отношений, реализуется как личность, овладевает знаниями, нравственными нормами и ценностями. Уже в дошкольном возрасте в процессе ролевой игры ребенок встает перед необходимостью действовать в соответствии с правилами и ролевыми ожиданиями и подчинять им свои непосредственные желания и импульсивное поведение. Если он играет роль врача, то не может бросить больного и убежать, если капитана судна — то должен стоять на вахте столько, сколько нужно. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность,

которая требует выработки произвольного внимания, произвольной памяти, самоорганизации и саморегуляции своего поведения. Именно в младшем школьном возрасте произвольность действий и психических процессов формируется как одно из главных личностных новообразований. В подростковом и затем в юношеском возрасте складывается мировоззрение, человек становится способным воспринимать и анализировать ценностные характеристики цели действия и осуществлять усилия для ее достижения в соответствии с личными убеждениями и нравственными нормами. Овладение волевыми действиями дает ему возможность преодолевать ограничивающее влияние наличной ситуации, строить и воплощать в жизнь долгосрочные планы, обрести контроль над своим поведением.

Требования и критерии эффективного осуществления волевых действий определили содержание и структуру способностей к волевой активности — специфический комплекс качеств личности, которые называются *волевыми*. Они необходимы человеку на всех этапах волевого действия. Качество, которое позволяет успешно ставить перед собой и другими людьми новые цели, называется *инициативностью*. Развитие инициативности расширяет возможности человека к творчеству в различных видах деятельности, повышает лидерские и организаторские способности. Безынициативный человек — это потенциальный исполнитель и подчиненный. Ему будет трудно, если возникнет необходимость взять на себя функции руководителя. Для учителя инициативность, организаторские способности — профессионально значимые качества, которые должны целенаправленно развиваться в процессе профессиональной подготовки.

На этапе борьбы мотивов помогает *решительность* — способность быстро принимать решения, но не импульсивно, а обдуманно, со знанием дела, и затем быстро претворять их в жизнь. Нерешительный человек принимает решение долго, мучительно, неоднократно меняет его. Обычно он привлекает к обсуждению и принятию решения других людей, с тем чтобы впоследствии возложить на них ответственность. Принятое в таких условиях решение не обладает побудительной силой и нередко вообще не реализуется. Нерешительные люди имеют склонность избегать ситуации, в которых им нужно принимать важные решения, предпочитают пускать дело на самотек. Профессия учителя предъявляет высокие требования к умению принимать решения, касающиеся как лично себя, так и классного коллектива.

Претворение принятого решения в жизнь требует от человека *исполнительности, целеустремленности, настойчивости, терпе-*

ливости, дисциплинированности, смелости. На всех этапах волевого акта человеку важно проявлять *самостоятельность*, уметь принимать решения и совершать действия без помощи других, руководствуясь собственными взглядами, используя свои знания и умения. Многие люди испытывают чувства удовлетворения, радости и даже счастья не тогда, когда достигают желаемого, а от самого процесса его достижения. Особенность педагогической деятельности заключается в том, что это деятельность с отсроченным результатом. Цели обучения и воспитания учащихся достигаются в течение длительного времени. Чтобы сохранять высокий уровень волевой активности, эффективно решать педагогические задачи, повышать педагогическое мастерство, учителю важно сформировать в себе волевые качества, позволяющие добиваться отдаленных целей.

Осуществление волевых действий вызывает у человека разнообразные эмоции: в случае достижения успеха — положительные, в случае неудачи, неспособности преодолеть препятствия — отрицательные, например страх перед трудностями, перед поражением или страх совершить какое-либо необходимое, но связанное с опасностью действие. Часто в подобных ситуациях человек испытывает чувство стыда — не справился, подвел других, не оправдал надежд. Вспыльчивость, раздражение, гнев часто выражаются субъектом в форме аффекта — человек теряет контроль над собой, обвиняет в своих неудачах других людей, вступает с ними в конфликт. При повторных и длительных неудачах у человека возникают стрессы, развивается состояние фрустрации, он теряет веру в себя. Отрицательные эмоции снижают эффективность волевых действий, часто человек бросает начатое дело. Воля здесь проявляется в том, чтобы научиться справляться с отрицательными, дезорганизующими деятельность эмоциями. Умение владеть собой, своими эмоциями и действиями, способность сдерживать психологические и физиологические проявления, мешающие достижению цели, характеризуют такие волевые качества, как *выдержка* и *самообладание*. Данные качества также важны для учителя. В его работе нередко возникают конфликты с учащимися. Причины их многообразны — несогласие с оценкой, нарушение дисциплины, невыполнение педагогических требований и многое другое. Выдержка и самообладание позволяют учителю избежать срывов, предотвратить состояние аффекта, сохранить контроль над ситуацией и над собой и найти конструктивный способ разрешения конфликта.

Учитель несет *ответственность* за результаты своего труда, за применяемые по отношению к детям педагогические воздействия. В ответственности как волевом качестве личности заключена не-

обходимость давать отчет в своих решениях и действиях, отвечать за их результат и возможные последствия.

Способность человека к волевым действиям предполагает гармоничное развитие у него комплекса основных волевых качеств. О таком человеке говорят, что у него сильная воля. Субъект с сильной волей способен ставить перед собой труднодостижимые цели, принимать важные и сложные решения, претворять их в жизнь. Он умеет справляться с отрицательными эмоциями, возникающими при временных неудачах. Преодоление препятствий повышает его активность и может вызывать чувство удовольствия.

Человека с низким уровнем развития волевых качеств называют безвольным. Он предпочитает подчиняться потребности в экономии сил, следует своим непосредственным влечениям, уступает своей лени. Если обстоятельства требуют от него выполнения сложного действия, связанного с достижением трудной цели, он обычно совершает его под влиянием внешнего давления, из страха перед наказанием или ради поощрения, не следуя своему волевому решению. Препятствия в такой ситуации вызывают отрицательные эмоции; активность, направленная на их преодоление, невысока, чувства ответственности за качество полученного результата человек не испытывает, так как действие совершается под влиянием внешних сил, а не как проявление собственной активности личности.

Волевые действия характеризуются у каждого человека индивидуальными особенностями, которые определяются сочетанием и уровнем развития различных волевых качеств. Вариантов здесь очень много. Например, человек проявляет высокую волевую активность только тогда, когда кто-то указывает ему, что и как нужно делать. Это может быть следствием низкого уровня развития инициативности при хорошей исполнительности и дисциплинированности. Такие люди, как правило, готовы к принятию целей, поставленных перед ними другими, им присущи внушаемость или конформность.

Внушаемость выражается в снижении сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания. Человек живет по внушенным установкам и направляет свои усилия на достижение внушенных целей деятельности. Ему не свойственно проявление активности, направленной на их осмысление, логический анализ, оценку в соответствии со своим прошлым опытом и собственным пониманием ситуации, и он легко может оказаться зависимым от желаний и целей других.

Конформность заключается в тенденции изменить свое поведение, оценку ситуации и возможные действия в ней под влиянием

других. Для конформного человека важно, чтобы его поведение соответствовало мнениям, оценкам или требованиям окружающих. Так, выбирая будущую профессию, некоторые молодые люди следуют не своим стремлениям, а подчиняются, например, совету, а иногда и давлению родителей, выбирают вуз по примеру товарища или отдают дань выбору модной, престижной профессии.

У нерешительных людей наибольшие трудности связаны с необходимостью принятия решения. Они не умеют и не любят это делать. Но если решение ими принято, последующие этапы действия могут протекать вполне адекватно. Другие люди, напротив, принимают решение быстро и легко, но импульсивно, без необходимого обдумывания всех его последствий и способов достижения принятой цели. Их тоже нельзя отнести к числу решительных. Принятые ими решения часто оказываются невыполненными или приводят не к тем результатам, к которым человек стремился. Еще один вариант негармоничного развития волевых качеств, когда сбои и нарушения связаны с исполнительским звеном волевого действия. В этом случае человек способен принять обдуманное решение, правильно выбрать цель, но ему недостает практических умений, настойчивости, терпения довести дело до конца. А есть категория людей, которые осуществляют действия без должного контроля получаемых результатов, не заботятся об их соответствии нормам и эталонам. Однако качественных результатов деятельности они обычно не получают, нанося этим вред себе и другим. Самоконтроль за качеством результатов важен практически во всех видах деятельности. Никто не хочет купить некачественную вещь или въехать в недобротно построенный дом.

К качеству результатов педагогической деятельности — а это знания, умения, навыки, которые учитель формирует у детей, развитие их мышления — предъявляются особо высокие требования, так как уровень образования определяет уровень развития общества.

Нарушение того или иного звена в структуре волевого акта всегда выступает следствием того, что человеку недостает самостоятельности и ответственности за дело, которое он выполняет, а иногда и за свою судьбу. Корни формирования безвольной личности или проявления «сбоев» в отдельных звеньях волевого действия лежат обычно в дефектах воспитания, в стиле жизни человека, его взаимоотношений с другими людьми.

Формирование волевых качеств личности определяется главным образом целенаправленным воспитанием и неразрывно связано с развитием направленности личности, убеждений, мировоззрения, идеалов, с развитием характера и интеллекта человека. Методами

воспитания волевых качеств являются убеждение, разъяснения, произведения художественной литературы, рассказы с яркими примерами и иллюстрациями того, как ведут себя люди в сложных жизненных ситуациях, какие решения и почему они принимают, как им удается преодолевать трудности. Эти методы направлены на раскрытие смысла общественно значимых норм. Очень важен личный пример.

Но одних этих методов недостаточно для того, чтобы ребенок смог перенести усваиваемые правила и нормы поведения в реальную жизнь. Нередко такое усвоение носит пассивный и формальный характер. Ни одно волевое качество нельзя воспитать, только разъясняя, призывая и показывая. Начиная с детских лет нужно создавать ситуации, в которых человек смог бы проявить желаемое качество. Это могут быть как реальные ситуации, так и ролевые игры. Процесс воспитания воли длителен. Он основан на постепенном включении в деятельность все более отдаленных целей, достижение которых требует приложения волевых усилий. Важно вовремя оказать человеку, и особенно ребенку, дозированную помощь — в организации деятельности, составлении плана действий и их практической реализации. Но при этом нельзя ограничивать его самостоятельность. Не следует стремиться к тому, чтобы ребенок всегда был послушным, в определенных пределах ему нужна свобода мыслей и действий, иначе он не сможет научиться сознательно и самостоятельно регулировать свои действия. Сохранить высокий уровень волевой активности помогают положительные эмоции, поэтому следует замечать даже самые малые успехи и вместе с ребенком радоваться им. Важно также помочь ребенку понять, что можно испытать радость от самостоятельности своего поступка, от права выбора, разрешения трудной ситуации, т.е. повысить в его глазах ценность совершения волевого действия. Параллельно важно правильно относиться к ошибкам и неудачам ребенка — не ругать его за них, не унижать его достоинство, не вызывать чувство вины и неуспешности. Эти меры только снизят его самооценку и не принесут пользы. Следует помочь ребенку понять причину неудачи, наметить вместе с ним план дальнейших действий. В формировании воли стремление к успеху — более действенный мотив, чем избегание неудачи. Важно поэтому учить детей не бояться неудач, а извлекать из них полезный опыт.

Человеку легче осуществлять волевые действия, используя ранее усвоенные правила поведения и сформированные полезные навыки. Если ученик усвоил, что в школу и в другие места нужно приходить вовремя, без опоздания, ему будет легче так планировать

свое время, чтобы следовать этому правилу. Если он привык садиться за приготовление уроков в определенное время, ему будет легче отложить интересную книгу или преодолеть лень.

Осуществление волевых действий требует самоконтроля. Взрослым следует постепенно переходить от постоянного контроля за деятельностью ребенка к эпизодическому, побуждая его к самоконтролю. Необходимо учитывать и возрастные особенности детей. В младшем школьном возрасте дети больше нуждаются во внешнем контроле, в большей степени проявляют готовность следовать инструкциям и выполнять требования. В подростковом возрасте внешний контроль уже не соответствует новым ценностям и стремлению личности к самоутверждению. Чрезмерный внешний контроль вызывают у подростков негативизм и упрямство. *Негативизм* проявляется в отказе выполнять предъявляемые требования или в совершении действий, намеренно противоположных требованиям или ожиданиям других людей. Такие действия, как правило, лишены разумных оснований. Людьми, проявляющими негативизм, управлять так же легко, как и конформистами. Достаточно только ставить перед ними цели и формулировать требования, обратные тому, что действительно следует сделать. *Упрямство* выражается в стремлении во что бы то ни стало поступить по-своему. Внешне оно напоминает волевое поведение, но оно таковым не является, так как осуществляется вопреки разумным доводам и часто во вред самому человеку. У большинства подростков негативизм и упрямство — временные явления, отражающие кризис возраста. Применяя по отношению к ним методы физического наказания или психологического давления, можно временно добиться послушания, но не воспитать волю. Воспитание воли основано на уважении к личности, признании ее прав на самостоятельность и творчество.

Жизнь в обществе и воспитание формируют в человеке психологические механизмы произвольных действий и волевой активности. С подросткового возраста человек сам начинает формировать свою личность, характер, волю в соответствии с сознательно поставленными целями в процессе самовоспитания. Этот процесс происходит в течение всей жизни. Самовоспитание воли основывается на самопознании индивидуальных особенностей, своих сильных и слабых сторон, критическом анализе своих возможностей, осознании несоответствия идеалам, выработке навыков овладения собственным поведением и тренировке желаемых волевых качеств. Один из основоположников учения о воле, Т. Рибо, так определил ее значение: «Воля представляет собой венец, последнее слово развития, результат большого числа дисциплинированных в иерархи-

ческом порядке стремлений. Воля есть наиболее совершенный вид того, что называется деятельностью». Воля не развивается до автоматизма. Даже при высоком уровне развития волевых качеств совершение волевого действия требует от человека интенсивной нравственной, интеллектуальной и практической работы по преобразованию действительности, преодолению и преобразованию себя.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. В чем состоит различие между произвольными и волевыми действиями?
2. Каковы основные механизмы и структура волевого действия?
3. В чем заключается феномен борьбы мотивов?
4. Каковы различия между простыми и сложными волевыми действиями?
5. Какие волевые качества личности вы знаете? Как можно их охарактеризовать?
6. Какой план самовоспитания воли вы можете составить?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Механизм когнитивного диссонанса был описан...
А. Л.И. Божович.
Б. В.А. Иванниковым.
В. В.И. Селивановым.
Г. Л. Фестингером.

2. Функция воли, проявляющаяся в задержке или отказе от действия, называется...
А. Переключательной.
Б. Распределительной.
В. Тормозной.
Г. Пассивной.

3. Умение ставить перед собой и другими людьми новые цели и задачи называется...
А. Целеустремленностью.
Б. Инициативностью.
В. Активностью.
Г. Самостоятельностью.

4. Стремление поступить по-своему вопреки разумным доводам называется...
А. Упорством.
Б. Упрямством.
В. Негативизмом.
Г. Настойчивостью.

Глава 9

СПОСОБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

9.1. Способность и деятельность

Способности и задатки выделяются в качестве одного из параметров целостного психического облика личности. Они дают психологическое описание человека с какой-то специфической стороны, являющейся жизненно значимой. Слова «способный» или «неспособный» широко употребляются в быту, особенно в практике обучения. Понятие способности является дискуссионным, содержит в себе непростые общечеловеческие, психологические, в том числе этические, нравственные вопросы. Это понятие пересекается со многими другими психологическими категориями и явлениями. Ведь любое научное знание понятийно, и составляющие его определения и термины не изолированы, не рядоположены, а связаны в непротиворечивую конструкцию, концепцию. Рассмотрим собственно психологическую трактовку способностей, которая отличается зачастую от их житейского понимания

В психологии существует два основных подхода к пониманию способностей, их происхождения и места в системе деятельности, психики и личности. Первый подход можно условно назвать *деятельностным*, и за ним стоят работы многих отечественных исследователей, начиная с Б.М. Теплова. Второй подход является не менее разработанным, сочетающимся с первым, но именуется здесь как *знаниевый*.

Начнем с позиции Б.М. Теплова, работа которого по психологии музыкальных способностей, выполненная в 1940-х гг., не потеряла своей научной значимости и в наши дни.

Способности — это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения. В данной трактовке есть четыре основных момента, четко выделенных Б.М. Тепловым.

Во-первых, он относит способности к *индивидуальным* особенностям, к отличительным чертам личности. Хотя в психологии существует и другое их понимание — способности как принадлежащие всему человечеству. Говорят, что суть психического развития человека — это усвоение за счет собственной деятельности ранее созданных, общественно выработанных способностей.

Во-вторых, соотношение способностей с эффективностью деятельности является согласно данной концепции нелинейным, неоднозначным. Способности, конечно, связаны с определенной деятельностью, «имеют отношение» к качеству ее результата, но не обеспечивают его автоматически. Можно успешно выполнять что-то, не обладая соответствующими способностями, т.е. за счет усердия, воли. И наоборот, неудачное исполнение деятельности не обязательно говорит об отсутствии у человека способностей. Способность обозначена здесь как потенция, как одно из условий эффективности деятельности. Допускается возможность *компенсации* способностей, и такая позиция по существу гуманистична, а потому перспективна.

В-третьих, способность не сводится к простой *сумме* наличных знаний, навыков и умений. Смысловая дихотомия: «уметь — не уметь» в принципе отображает нечто иное, чем противопоставление: «быть или не быть» на это способным. Между умением и способностью существуют определенные несомненные связи. Ведь человек может, например, сказать, что способен прочитать данную книгу, потому что знает и умеет это делать. Можно уметь, но не быть способным. Но можно быть способным, однако не уметь.

В четвертом, выделенном по смыслу, пункте определения дается позитивная, психологически отличительная особенность способностей: они обеспечивают *быстроту и легкость* достижения заданной эффективности деятельности.

Из всего сказанного вытекает принципиально важная авторская позиция: понятие способности является *динамическим*, т.е. существующим только в изменении, развитии, только в соответствующей целенаправленной деятельности.

Для иллюстрации этого положения проведем некоторую аналогию с понятием силы в курсе физики. Известно, что сила — поня-

тие динамическое, векторное и без этого оно теряет свое содержание. Так и категория способности перестает психологически существовать, если отделяется от своего «вектора» деятельности. Не бывает способности «в никуда», вне более или менее конкретной деятельности. Человек не вправе, например, утверждать, что у него пропали способности к рисованию, если он этим рисованием никогда серьезно не занимался. Способности нельзя отождествлять со стремлением человека к чему-то, с интересом.

Однако развитие способности должно иметь какое-то «начало», точку отсчета. Деятельностному вектору нужно из чего-то «исходить». *Задатки* — это природная предпосылка способности, анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей. Нет способностей как вне деятельности, так и вне задатков. Но способность есть функция не задатка, а развития. Задатки врожденны и статичны в отличие от динамичных способностей. Задаток сам по себе не определен, ни на что не направлен, многозначен. Он получает свою определенность, только будучи включенным в структуру деятельности, в динамику способности.

Если продолжить начатую ранее наглядную аналогию, то статичный задаток подобен точке (в геометрии). От точки можно провести векторы в самых разных направлениях, которыми в данном случае выступают деятельности и способности. Не включенные в деятельность, не развиваемые задатки просто не видны в поведении, им не в чем проявиться, кроме субъективного мира переживаний.

Возможно, из какого-то природного задатка у человека разовьются, например, математические способности, а возможно — другие. Проблема в том, что вопреки расхожим и упрощенным бытовым представлениям, в человеческом мозге не существует однозначной и механически четкой локализации высших психических функций. Из одного и того же физиологического «материала» могут развиться разные психологические способности. Главное определено направленностью и результативностью деятельности, направленностью личности и ее деяниями.

Можно допустить, что существует некоторый ограниченный «сектор» потенциально заложенных направлений развития того или иного задатка. Есть виды деятельностей, которые требуют относительно большего «обеспечения» задатками. Так, для выдающегося оперного певца необходимо наличие соответствующего голосового аппарата. Но и это обязательно развивается, ибо процессы функционирования и развития существуют в известном биологическом единстве. Великий голос специально и долго «ставится», и заключенная в этом трудоемкая творческая работа не вызывает сомнений ни у

одного именитого певца, причем это «работа» отнюдь не только голосовых связок и дыхания, а некая ненормированная работа как «пение души».

Способности существуют и развиваются (или погибают) в личности точно так же, как психологически «исходные» потребности, мотивы деятельности. В личности «принята» своя динамическая иерархия способностей, отвечающая всем ее деятельностям, всему поведению и жизни человека. В этой многомерной структуре выделяются и особые личностные образования, называемые одаренностью.

Одаренность — качественно своеобразное, личностное сочетание способностей. Согласно позиции Б.М. Теплова одаренность, как и способность, не врожденна, а существует в развитии. Очень важно, что данное понятие прежде всего *качественное*. В этом плане автор решительно противопоставлял свою трактовку одаренности и распространенное в западной психологии и тестологии понятие «коэффициента интеллекта» как универсальной количественной меры одаренности.

Качественность категории музыкальной одаренности Б.М. Теплов подчеркивал выделением трех ее видов: композиторство, исполнительство и слушание. Чья одаренность «больше»: Масне или Шаляпина? Они просто качественно разные и в этом смысле несопоставимы. Они относятся к разным деятельностям. Б.М. Теплов утверждал, что понятие одаренности всегда отнесено к конкретным историческим, общественным условиям. Смены цивилизаций и государственного устройства, изменение системы общественных ценностей и качества образования, социальная принадлежность личности — все это относится к неисчислимым факторам, подлежащим учету при оценке личностной одаренности.

Всякая одаренность комплексна, т.е. включает в себя некие общие и специальные моменты. Под *общей одаренностью* понимается развитие относительно широких и универсально задействованных психологических составляющих, например памяти и интеллекта. Однако способность и одаренность могут существовать только применительно к некоей конкретной деятельности. Поэтому общая одаренность должна быть отнесена к определенной универсальной деятельности. Таковой является вся человеческая психика, или сама категория жизни. В этом случае понятие общей одаренности практически теряет свою психологическую специфику.

Специальная одаренность имеет более узкое понятийное содержание, поскольку относится к некоторой специальной, т.е. относительно специфической, деятельности. Но подобная градация деятельностей всегда условна. Так, в структуру «художественной» дея-

тельности входят и перцепция, и рисование, и композиция, и воображение, и многое другое, что требует соответствующего развития специальных способностей. Поэтому общие и специальные способности реально существуют в личностном, деятельностном единстве.

Высокая степень одаренности называется *талантом*, при описании качеств которого используется множество выразительных эпитетов. Это, например, выдающееся совершенство, значимость, страстная увлеченность, высокая работоспособность, оригинальность, разнообразие. Б.М. Теплов писал, что талант как таковой многосторонен. По законам теории вероятностей «выдающимися» не могут быть все, поэтому в реальном социуме талантливых людей объективно немного.

Гениальность — это качественно наивысшая степень развития и проявления одаренности и таланта. Гения характеризуют уникальность, высочайшее творчество, открытие чего-то, ранее человечеству неизведанного. Но живые гении существуют, работают и оцениваются в конкретном обществе, в реальном пространстве и времени. Гений уникален, не похож на других людей, причем иногда настолько, что представляется непонятным, даже лишним. Однозначно определить, точнее, признать кого-то гением крайне сложно. Оттого «непризнанных гениев» гораздо больше, чем они есть в действительности. Однако гении всегда были, есть и будут появляться, поскольку необходимы обществу. Гении столь же разнообразны, как и образующие их способности, одаренности, деятельности, обстоятельства. На то они и гении.

Обратимся ко второму психологическому подходу к пониманию связей способности и деятельности. Его главное отличие от предшествующей концепции заключается в фактическом приравнивании способностей к наличному уровню *знаний, навыков и умений*. Думается, что в такой позиции, которой придерживался, например, известный советский психолог В.А. Крутецкий (1917—1989), существуют своя необходимость, истинность и свои проблемы. Действительно, первый подход объясняет способностями быстроту и легкость достижения человеком эффективной деятельности. Но чем именно, какими психическими составляющими достигается эта результативность? Только наличными и развиваемыми знаниями, навыками и умениями. Они стоят за быстротой и легкостью. Их можно назвать сформировавшимися способностями. Знаниевый подход акцентирован как бы на операциональном аспекте способностей, тогда как деятельностный подход выделяет динамический аспект. Но ведь быстрота и легкость развития способностей обеспечена только соответствующими операциями и знаниями. К тому же формирование начинается не «с нуля», оно не предопределено врож-

денными задатками. Соответствующие знания, навыки и умения личности фактически не отделимы от понимания, функционирования и развития способностей. Поэтому многочисленные работы «знаниевого» направления, посвященные исследованию математических, педагогических, умственных способностей, широко известны, перспективны. Они имеют основательный выход в практику, особенно непосредственно в педагогическую.

Помимо двух названных подходов можно говорить, что за последнее десятилетие складывается некоторое самостоятельное направление изучения психологии способностей, возглавляемое В.Д. Шадриковым. Согласно его определению *способности* — это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. Дело в том, что «отдельные психические функции», обеспечивающие проявление способностей, действительно реализуются соответствующими функциональными системами. И в этой позиции меняется акцент рассмотрения, так как изучаются не отдельные психические функции, а сами свойства производящих их функциональных систем. Такие системы и блоки по-разному выделяли и изучали А.Р. Лурия (1902—1977), П.К. Анохин (1898—1974), В.Д. Небылицын (1930—1972), другие крупные отечественные психологи и психофизиологии. Но тогда встает вопрос, например, как отличить память от мнемических способностей?

Б.Г. Ананьев писал, например, что за всякой психической функцией стоят сложное сочетание, единство функционального, операционного и мотивационного. Весь вопрос в том, какие именно свойства и в каком сочетании подлежат собственно психологическому изучению применительно, скажем, к проблеме способностей. Например, мотивационные, смысловые аспекты этой проблемы остаются неисследованными.

9.2. Проблемы диагностики способностей

Кратко обозначим некоторые существующие направления психодиагностики способностей. Конкретные подходы и методики очень разнообразны и подробно представлены в соответствующих разделах многочисленных пособий и учебников по психологической диагностике, во всевозможных сборниках тестов. Профессионально проведенное, надежное диагностирование человеческих способностей крайне значимо для обеспечения эффективности любого учеб-

но-воспитательного процесса: от дошкольного воспитания до образования взрослых. Однако задачей нашего учебника не может являться вооружение учителя-предметника конкретными методами и методиками проведения диагностики способностей учащихся. Это функции специалистов другой, не учительской профессии, обязанности специально подготовленного психолога.

Попытки измерения или диагностики тех или иных человеческих способностей относятся к самому началу тестирования как самостоятельного метода психологии, хотя измеряемое психическое не всегда при этом называлось собственно способностью. Достаточно вспомнить статистические измерения Ф. Гальтона, первые (неудавшиеся) тесты Дж. К. Кеттела (1860—1944), диагностические методики Эд. Клапареда (1873—1940). Первые по-настоящему систематические измерения, связанные с категорией способностей, выполнены под руководством крупного французского психолога А. Бине (1857—1911). Отсюда пошли различные тесты интеллекта, умственных способностей, одаренности, «коэффициент интеллекта» и другие термины, методики, определенные традиции, достижения и ошибки, вопросы и проблемы, важные до нашего времени.

Решаемая психологами задача была предельно практической и актуальной. При расширении в Европе в начале XX в. сферы массового образования школьный учитель столкнулся с общеизвестным фактом. Среди учащихся выделяются как бы две группы: одним обучение посильно, другие хронически не справляются с учебным материалом. Эффективная преподавательская работа становится невозможной, значит, вторую группу нужно как-то отделить от первой, заранее диагностировать.

А. Бине взялся за решение этой сложной задачи, составив и отобрав для детей наборы соответствующих тестовых вопросов-заданий. Он четко сформулировал две главных особенности, два условия реализованного им подхода к измерению интеллекта и отбору учащихся:

✓ среди детей, которым не рекомендуется ходить в массовую школу, не выделяются принципиально разные испытуемые. С одной стороны, это те, кто действительно не способен учиться. С другой стороны, дети «педагогически запущенные», потому что они росли, например, в «бедной» психологической среде. В тестах оценивался существующий на момент обследования уровень знаний учащихся;

✓ подчеркивалось, что проводимое «измерение» — это только расположение испытуемых по степени их существующего развития, это ранжирование детей по количеству «правильных» ответов на тестовые вопросы.

Немногим позже, в 1920-е гг., трудами извест-ного американского психолога Л.М. Термена (1877—1956) данные тесты были существенно доработаны, получили принципиально новую «стэнфордскую» редакцию. Они распространены на испыту-емых всех возрастов, стандартизованы, широко внедрены в общест-венную практику. «Коэффициент интеллекта» (как количественное отношение «умственного» возраста к физическому) становится всеобщим мерилом умственных способностей, универсальным критерием отбора претендентов на все формы обучения.

Однако психологический интерес представляет здесь не сам по себе исторический экскурс. История не просто повторяется, она усугубляется. Проблема в том, что заложенные и оговоренные А. Бине ограничения перенеслись, по существу, и на все, самые новейшие варианты тестов умственной одаренности. Они по определению не различают врожденного и приобретенного в «интеллекте», наличного и потенциально возможного уровней развития. Такие тесты фиксируют статус, но не дают прогноза, отчего несут в себе определенную «фатальность». Как отмечалось, есть теоретически разные подходы, а соответственно, разные задачи практической диагностики способностей. Одно дело с помощью «знаниевого» подхода установить текущие возможности, реальный уровень развития интеллекта, другое дело — определить потенциальные возможности дальнейшего развития интеллекта, названного Л.С. Выготским уровнем актуального развития. В качестве реализации стремлений к решению этой глобальной, общечеловеческой задачи можно отметить несколько выразительных психологических «ходов».

Во-первых, это «генетическая» методология так называемой клинической беседы, разработанной и реализованной в знаменитой школе Ж. Пиаже, который был убежденным противником «классических» тестов интеллекта.

Во-вторых, это идея Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» и ее практическая психологическая реализация в нескольких вариантах «развивающего обучения», имеющих некоторое использование в нынешнем российском образовании.

В-третьих, это применение к диагностике способностей самой категории обучаемости человека, разработка различных вариаций «тестов обучаемости» в отечественной и зарубежной психологии. Последнее направление теоретически согласуется с известной позицией Б.М. Теплова, которую можно переформулировать следующим образом: развитые способности обеспечивают высокую обучаемость, и наоборот, высокая обучаемость приводит к быстрому и легкому формированию способностей. Один из его талантливых учеников и продолжателей, В.Д. Небылицын, выдвигал перспектив-

ную гипотезу о наличии корреляции обучаемости с важнейшим свойством нервной системы человека — ее динамичностью. В работах ряда советских психологов, в частности З.И. Калмыковой (1913—1993), общее свойство обучаемости лежало в основе оригинальных диагностических методик, подкрепляющих и развивающих известную теоретическую конструкцию Б.М. Теплова.

Проблемы диагностики способностей никогда не теряли своей актуальности. По-особому остро стоят они и в сегодняшней России в условиях модернизации образования. Обозначим лишь несколько спорных, нерешенных вопросов, например это проблема создания элитных школ и других учебных заведений для одаренных детей. Такие дети существуют и требуют особой заботы со стороны системы образования и государства. Одаренность молодых поколений — это залог достойного будущего для любой развитой, цивилизованной страны. Но основной вопрос в том, существуют ли в науке надежные, объективные критерии одаренности. Можно с уверенностью сказать, что для широкомасштабных измерений таких валидных критериев в современной научной психологии нет. Но тогда их место займут полупрофессиональные, статусные, финансовые и прочие критерии детской одаренности. Тогда во что реально превратится особая психолого-педагогическая работа с такими специально отобранными школьниками? Быть может, целесообразнее и гуманнее вложить соответствующие усилия и средства в работу с «обыкновенными» детьми в массовой школе, чтобы развивать, а не губить их реальные способности и одаренности?

В современной российской школе все шире распространяется, навязывается тенденция все более ранней диагностики «специальных» способностей и склонностей учащихся. Едва ли не с первого года обучения определяется, к чему способен школьник: к гуманитарным или естественным наукам. Мало того, что за такой диагностикой нет должной научной состоятельности, она просто не этична и наносит прямой вред всему образованию, всему психическому и личностному развитию ребенка.

Одной из актуальных проблем проводимой модернизации образования в России является профилизация школьного обучения. Кто-то уже якобы доказал, что чем раньше школьник выберет профиль образования, тем лучше для него и для общества. Кто-то считает, что подросток уже способен сделать безошибочный выбор будущей профессии и будто бы в большинстве случаев это делает. Значит, общее или непрофильное обучение становится излишним, перегружающим интеллект школьника. Следовательно, необходимо все упрощать, прагматизировать во имя «повышения качества» образования. За подобными выводами и рекомендациями нет, как правило,

сколь-нибудь надежных оснований. Они во многом не педагогичны и порой антипсихологичны, но настойчиво реализуются в различных вариантах программ и государственных документов, отнесенных к системе образования.

Непосредственно к проблеме способностей более всего относится одно, хрестоматийное для отечественной психологии положение. У любого человека, у школьника нет более прямого и надежного пути к развитию своих способностей и личности в целом, чем общедоступное, грамотно организованное, но не облегченное и упрощенное, а оптимально напряженное, развивающее и творческое обучение.

? *Контрольные вопросы*

1. Какие особенности способностей выделяются в позиции Б.М. Теплова?
2. Чем отличаются задатки от способностей?
3. Как соотносятся понятия способности и одаренности?
4. Что означает знаниевый подход к трактовке способностей?
5. Почему понятие одаренности является качественным?
6. Каковы основные проблемы диагностики способностей?

! *Тестовые задания*

1. Человеческие способности...
А. Постоянны в течение жизни.
Б. Являются врожденными.
В. Существуют в развитии.
Г. Передаются по наследству.

2. Анатомо-физиологический задаток — это...
А. Главное условие развития способности.
Б. Результат воспитания.
В. Степень развития способности.
Г. Предпосылка способности.

3. Одаренность — это...
А. Черта характера.
Б. Сочетание способностей.
В. Врожденное качество ума.
Г. Внезапное внутреннее озарение.

4. Наличие таланта означает...
А. Высокую степень одаренности.
Б. Преуспевание в делах.
В. Гениальность человека.
Г. Непохожесть на других людей.

Глава 10

ТЕМПЕРАМЕНТ В СОСТАВЕ ПСИХИЧЕСКОГО ОБЛИКА ЛИЧНОСТИ

10.1. Общее понятие о темпераменте и системе его проявлений

Среди множества психологических особенностей, характеризующих человека, категория темперамента является одной из наиболее распространенных. Деление людей по «типам темперамента» является, по-видимому, одним из древнейших. Почти каждый, получивший школьное образование, знает, например, что, согласно Гиппократу (IV в. до н.э.), люди бывают холериками, меланхоликами, сангвиниками и флегматиками. Причем такие решительные градации окружающих людей устанавливаются индивидом, как правило, очень быстро, почти по первому впечатлению и являются для него субъективно довольно устойчивыми. В действительности за понятием темперамента стоит совсем не простое, неоднозначное, во многом дискуссионное содержание.

В реальной психике и личности темперамент существует в единстве с другими показателями психического облика, прежде всего с характером. Однако в отечественной психологии совершенно оправданно различают эти понятия, хотя бы для того, чтобы глубже понять их фактическое, жизненное взаимодействие. Даже применительно к собакам в знаменитой физиологической школе академика и лауреата Нобелевской премии И.П. Павлова разводили, например, схожие по соотношению понятия: генотип и фенотип.

Темперамент — система показателей, характеризующих *динамические* особенности психики и поведения индивида. В этом определении содержатся, по существу, два информативных слова:

«система» и «динамические», выделяющие темперамент из конструкции других составляющих психологической структуры личности. Темперамент описывает *динамические*, но не содержательные, не результативные стороны человеческой психики и поведения. Динамика — это темп, быстрота, ритм, сила, резкость, амплитуда и ряд других признаков движения в зависимости от его предметной специфики. Темперамент принципиально отличается от характера, описывающего содержательные, качественные аспекты выражения отношений человека к миру.

Относительно *системы* показателей, характеризующих проявления (или свойства) темперамента, существуют разные точки зрения, и количество показателей значительно варьирует у разных авторов. Главное для научной модели, чтобы это была относительно полная и целостная система, а не случайный набор произвольных параметров.

В.Д. Небылицын, например, предложил выделять следующие *компоненты* темперамента, которые являются и системно связанными, и относительно независимыми, т.е. могут существовать в темпераменте в различных сочетаниях.

1. *Общая психическая активность* как степень настроенности индивида на действование, на любую деятельность. Это готовность к реализации существующей в человеке тенденции к активности, воздействию на мир и на самого себя. Это мера внутренней «предрасположенности» человека к самовыражению и самореализации в других людях и деятельностях. Индивидуальные различия по данному свойству темперамента располагаются от безудержной, постоянной жажды всевозможной деятельности до поведенческой вялости, бездействия, инертности и пассивного «созерцательства». Темпераментальная психическая активность характеризует лишь динамику деятельности, но не ее избирательность, направленность, не конечную результативность. Если человек чрезвычайно активен в своей профессиональной деятельности, но вызывающе пассивен в семье, то это следует рассматривать не в качестве проявления темперамента, а как проекцию особенностей направленности и характера.

2. Вторым компонентом темперамента являются динамические параметры всевозможных движений и действий, т.е. всякой телесной *моторики*, в том числе речевой. Это относится к движениям тела (пантомимике), движениям мышц лица (мимике), к речевой моторике. У одного человека движения рук, например, резкие, подчеркнутые, высокоамплитудные, а у другого — мягкие и плавные. Вместе с тем в реальном общении людей «работают» не только

динамические особенности психики. Фактически живут, проявляются и взаимодействуют не темпераменты, а целостные личности.

3. Третьим и также комплексным проявлением темперамента служат динамические особенности *эмоциональности*. В.Д. Небылицын выделял три логически связанных и объективно необходимых показателя динамики эмоциональности:

✓ *впечатлительность* как показатель быстроты возникновения эмоции, мера чуткости человека к возникновению переживания, «пороговая» величина внешнего воздействия, необходимого для появления эмоционального отношения к происходящему. Положим, произошло одно и то же («пятерка» на экзамене), но один школьник спокоен, поведенчески сдержан, тогда как его одноклассник многорадостно улыбается и «скачет»;

✓ *импульсивность* как выражение скорости развития эмоции от момента возникновения до проявления ее вовне, показатель быстроты экспрессии переживания. Возможно, что возникшее переживание незамедлительно проявляется объективно. Но допустима и относительная во времени «отсрочка» реакции;

✓ *лабильность*, под которой имеется в виду показатель скорости прекращения эмоции или ее преобразования в другую, противоположную по знаку. Высокую развитость данного свойства темперамента доходчиво иллюстрируют, например, классические картины итальянского кино. Другое дело — «холодность» скандинавских жителей или долговременное «западание» индивида на беспросветной грусти, либо, напротив, безудержной радости.

В современной отечественной психологии есть схема, так или иначе продолжающая традиции школы Теплова — Небылицына. Это модель темпераментальных личностных особенностей, разработанная В.М. Русаловым. Для различения людей по темпераментальным свойствам автор предлагает валидизированный тест, измеряющий восемь свойств темперамента. Это эргичность, пластичность, темп и эмоциональность, каждое из которых имеет два показателя: применительно к предметной и социальной деятельностям.

Однако в массовой практике диагностирования наиболее распространены другие модели, являющиеся упрощенными с точки зрения дифференциальной психологии. Это, например, личностный опросник Г.Ю. Айзенка (EPI), не вполне обоснованно преобразованный в тест типов темперамента. Здесь выделяется два параметра: экстраверсия — интроверсия и показатель нейротизма. В более полном варианте теста добавляется параметр психотизма.

Широко известна схема В.С. Мерлина (1892—1982), в которой темперамент описывается следующими свойствами: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакций, пластичность и ригидность, эстравертированность и интровертированность. Позже автор добавил к схеме и такие свойства, как возбудимость внимания, сила эмоций, эмоциональная возбудимость, активность волевой деятельности, субъективация. В этих свойствах очевиден выход за пределы «динамической» интерпретации темперамента.

Существуют и другие модели представления параметров темперамента, которые принято сводить к четырем «классическим». Сложность описания этих типов обусловлена противоречивостью, недостаточной понятийной четкостью и систематизацией самих психологических критериев их выделения, поэтому портреты, даваемые разными авторами, существенно отличаются. Деление людей по типам темпераментов является во многом проблематичным, хотя порой бывает полезно для самых предварительных различений.

Кратко перечислим ориентировочные, как бы общепризнанные особенности четырех «классических» темпераментов, хотя с точки зрения дифференциальной психологии за этим нет достаточных научных оснований. В этих описаниях также заметно смешение динамических и качественных свойств. *Сангвиника* отличает высокая психическая активность, выраженность моторики и динамических свойств эмоциональности, отчего переживания неглубоки, легко сменяемы. Отмечается наличие некоей поспешности, поверхностности, направленности преимущественно «вовне». *Холерический* темперамент также характеризуется высокой энергичностью, стремительностью, резкостью и выраженностью эмоций, которые недостаточно уравновешенны, не пластичны. Для темперамента *флегматика* свойственна низкая активность поведения, затруднения в переключениях, медлительность, спокойствие моторики и переживаний, ригидность. *Меланхолический* темперамент связывают с низкой активностью поведения, со сдержанностью моторики и речи, с глубиной переживаний и замкнутостью, преимущественной направленностью «вовнутрь».

Каким бы типом ни назывался темперамент, его конкретные проявления могут быть глубоко индивидуальны, потому что психология личности существует и функционирует как нечто целостное. Реальное поведение человека многомерно и детерминировано множеством факторов: внешних и внутренних, физиологических, психологических и социальных.

10.2. Физиологические основы темперамента

Поиски материальных оснований индивидуально-психологических различий людей уходят в глубокое прошлое и относятся к разным человеческим цивилизациям. Применительно к европейской, западной цивилизации традиционной точкой отсчета называют обычно гуморальные конструкции отца научной медицины Гиппократа и более поздние интерпретации Галена (II в.). Эта теория относится не столько к темпераменту, сколько к устройству человеческого организма. Все в нем предопределено «надлежащим соотношением вещей», пропорцией четырех основных компонентов (стихий, жидкостей). Их преобладание дает четыре варианта состава тела: тепло-влажный с доминированием крови (сангвис), тепло-сухой с преобладанием желчи (холе), холодно-влажный, или флегматический (слизь, лимфа), и холодно-сухой с доминированием черной желчи (мелана холе). Каждому устройству организма поставлена в соответствие склонность к определенного вида заболеваниям, выделены психологические особенности.

И. Кант (1724—1804) считал причиной психологических различий людей химический состав крови и дал красочные описания четырем названным типам, также отождествляя темперамент с характером.

Наверное, в человеческом теле нет такой особенности, с которой бы не пытались связать те или иные психологические различия. Это и форма кисти руки, и складки кожи на ладони (хиромантия), и тканевый индекс кожи, и форма лица (физиогномика), и форма черепа (френология). Существовали конструкции примитивные и вполне изощренные, обнаученные. Большое распространение получили *конституциональные* теории, связывающие психические различия людей с особенностями строения тела. Наибольшее влияние на психологию оказали вполне оформленные конституциональные теории немецкого психолога Э. Кречмера (1888—1964) и американца У. Шелдона (1899—1977).

В теоретической конструкции Э. Кречмера выделено три типа конституций:

- *лептосомный* (узкий), имеющий узкие и длинные конечности, впалую грудь, узкий череп; склонный к шизотимическому темпераменту (замкнутость, эгоизм, контрастность переживаний и поведения);
- *пикнический* (компактный), отличающийся округлостью и мягкостью хабитуса, развитостью жировой ткани и психологически склонный к циклотимическому темпераменту (общительность, веселость, теплота, добросердечие);

• *атлетический*, т.е. имеющий развитую мускулатуру, широкие плечи и предрасположенный к иксотемическому темпераменту (спокойствие, сдержанность, негибкость);

• *диспластический* тип является сборным, смешанным, не стандартным.

Теория Э. Кречмера подвергалась обоснованной критике. Автор не учитывал возраста испытуемых и его влияния на конституцию и личностные особенности. В человеческой соме есть, по крайней мере, два независимых измерения: поперечное и саггитальное. Концепция фаталистична и категорична, к тому же недостаточно подтверждена количественно. Однако терминология, введенная Э. Кречмером, распространена в современной психологии, особенно применительно к описаниям характеров.

Теория У. Шелдона выстроена более основательно. Являясь изначально противником типологического подхода, автор выдвигал идею дименсиональности, т.е. непрерывной количественной распределенности в массе людей любого измеряемого признака: как телесного, так и психологического. Однако в результате исследования он также пришел к фактически типологическим градациям.

Крайние случаи (полюса) соматотипов получают здесь такое описание:

• *эндоморфизм* (максимальное развитие соответствующего зародышевого листка) как мягкость, округлость облика, недоразвитость костной и мышечной систем, чему соответствует висцеротонический темперамент, характеризующийся расслабленностью, эмоциональной непосредственностью, замедленностью реакций, любовью к комфорту и общению;

• *мезоморфизм*, проявляющийся в твердости и угловатости тела, в физической силе и психологически коррелирующий с соматотоническим темпераментом как жаждой действия, уверенностью, тенденцией к доминированию;

• *эктоморфизм*, заключающийся в физической хрупкости, сутуловатости, развитости черепа и центральной нервной системы, что приводит к церебротоническому темпераменту, который проявляется в скрытности, пугливости, сдержанности, тревожности, склонности к одиночеству.

Теорию У. Шелдона проверяли эмпирически, критиковали за теоретические упущения, но это не означает, как и в предыдущем случае, что весь фактический материал абсолютно неверен, беспочвен. В конституциональных теориях описывается не столько темперамент, сколько психология личности в целом, причем это делается порой излишне категорично, упрощенно с точки зрения соот-

ношения биологического и социального. Но зависимость многих психических свойств личности от телесных особенностей и тем более заболеваний существует объективно. Такая связь прослеживается и в обратном направлении. Это тщательно исследуется, например, современной психосоматикой и психофизиологией, психологией личности и клинической психологией, используется во многих направлениях психотерапии, психиатрии и психофармакологии.

Однако основным биологическим органом, «производящим» психику, является нервная система, человеческий мозг. Значит, в них следует прежде всего искать физиологические основания темперамента. Научная заслуга такой постановки вопроса принадлежит И.П. Павлову. Это был шаг принципиально новый и перспективный.

Второй шаг в данном научном направлении состоял в выделении свойств нервной системы как набора физиологических параметров, четко проверяемых показателей, отличающих одну нервную систему от другой. Все исследования этой школы проводились на собаках по авторским экспериментальным методикам выработки условных рефлексов. В школе И.П. Павлова выделено и изучено три таких *свойства*.

Сила как работоспособность, выносливость, мера истощаемости нервных клеток, способность длительное время выдерживать воздействие раздражителя, не выходя в запредельное торможение. Свойство *уравновешенности* измеряет баланс, количественное соотношение процессов возбуждения и торможения в нервной клетке. *Подвижность* — это показатель быстроты переделки знака условного рефлекса, смены процессов возбуждения и торможения.

Следующим логическим шагом в исследованиях школы И.П. Павлова было введение понятия типа нервной системы (высшей нервной деятельности) как сочетания перечисленных свойств. В окончательной схеме 1936 г. эта типология приобрела следующий вид.

Название свойства	Полюс свойства*	
Сила	+ ↘	⊖
Уравновешенность	+ ↘	⊖
Подвижность	⊕	⊖

* Наличие выделенного типа (обведено)

И.П. Павлов считал, что слабость нервной системы вуалирует все другие свойства, и поэтому сразу выделяется слабый тип, который соответствует меланхолическому темпераменту. Второй тип

образуется как сочетание силы нервной системы и ее неуравновешенности (преобладание возбуждения над торможением): он соответствует холерическому темпераменту. Третий и четвертый типы содержат в себе параметры всех трех свойств: сильный, уравновешенный, подвижный (сангвинический темперамент) и сильный, уравновешенный, неподвижный (флегматический темпирамент).

Итак, каждому типу нервной системы дано название одного из четырех классических типов темперамента (см. схему).

Тщательные физиологические исследования этой школы опередили работы современников и заложили основы уникального отечественного психофизиологического направления изучения темперамента.

10.3. Основные проблемы отечественной дифференциальной психологии

С начала 1950-х гг. под руководством Б.М. Теплова, а затем В.Д. Небылицына проводились систематические исследования, исходящие из основных положений И.П. Павлова и развивающие их применительно к проблематике человеческого темперамента и психики в целом. Для компактного изложения основных результатов работы этой школы представим материал в виде *цепи связанных понятий*: свойства нервной системы — тип нервной системы — тип темперамента — особенности поведения.

Введение понятия свойств нервной системы (СНС) было весомым приращением психофизиологического знания. Но почему свойств выделено только три и именно этих? Очевидно, что это был временный шаг, связанный с начальным этапом развития данного научного направления. По представлениям, сложившимся еще в 1970-х гг., для описания нервной системы необходимо измерять 12 свойств, располагающихся в определенной схеме.

Выделяется четыре свойства: ранее известные сила и подвижность, а также два новых. *Динамичность* как показатель быстроты и легкости возникновения, генерации нервного процесса. *Лабильность* как показатель воспроизведения нервной системой частоты раздражителей, быстроты смены цикла. По каждому из четырех свойств измеряется три показателя: по возбуждению, торможению и по их балансу. Сила нервной системы, например, измеряется не одной величиной, а тремя: сила процесса возбуждения, сила по торможению и их соотношение. Также и по остальным названным

свойствам (первичным). Вторичными свойствами являются все показатели по уравновешенности.

Выделены свойства общие и парциальные, которые функционируют в разных структурах головного мозга, по-разному сказываются в поведении и предполагают различающиеся измерения. Последние по природе носят статистический характер и требуют для интерпретации использования корреляционного, дисперсионного или факторного анализа результатов. Кроме того, количественные меры СНС зависят от вида анализатора, на котором измерены, от вида эффектора и подкрепления. К тому же все измерения проводятся по классическим условно-рефлекторным методикам и в их результатах не задействованы ни речь, ни сознание испытуемого. Отсюда методологический вопрос о переносе получаемых результатов на реальное поведение.

От раздельного изучения свойств нервной системы И.П. Павловым сделан переход к выделению ее *типов*. Здесь актуализируется вопрос о типологии вообще, возможностях ее использования в психологии. Любое индивидуальное свойство в большой массе людей имеет непрерывное количественное представительство, статистическое распределение. Если исследовать троих людей: блондина, брюнета и рыжеволосого, то выделятся три соответствующих «типа». Но если на сотне испытуемых «измерять» цвет волос точнее, то такой типологии уже не выявится. Обнаружатся неизбежные смешения, цветовые переходы и нюансы. Самой распространенной «типологией» в психологии является деление людей на три группы: высокую, среднюю и низкую, но за этим должна стоять определенная вероятностная модель.

Почему типы нервной системы по И.П. Павлову образованы на основе разного участия используемых свойств? Ведь только в двух последних задействованы все три системообразующих свойства. Но как участвуют все изучаемые СНС в других типах? Здесь неизбежны психологические «потери».

Поэтому Б.М. Теплов писал, что, по-видимому, И.П. Павлов поспешил, введя понятие типа нервной системы. Устройство, многомерность, параметры и проявления «типа» исследованы недостаточно. К тому же поражает легкость и быстрота, с которой такие типы «диагностируются» в современной психологии. Для измерения СНС собаки в школе И.П. Павлова существовало два «стандарта», отработанных набора объективных физиологических измерений: большой (полтора года) и малый (полгода).

Для поэтапного решения обозначенных вопросов в школе Теплова — Небылицына реализовывалась особая методология иссле-

дования. Свойства нервной системы измерялись в лабораторных условиях, а затем испытуемые участвовали в эксперименте, предполагающем «жизненное» проявление этих свойств. Вопрос о типе нервной системы или темперамента не ставился, не обсуждался. За каждым СНС искали не только физиологический, но и поведенческий, практический смысл.

Следующий вопрос относится к соотношению типов нервной системы и типов темперамента. Почему, к примеру, слабый тип назван меланхолическим? Существует ли здесь объективное соответствие? Сотрудники Б.М. Теплова изучали подробные протоколы своих предшественников и установили, что такое соответствие является недостоверным. В подробных записях наблюдений за поведением собак есть факты, как подтверждающие, так и отрицающие связь слабости нервной системы с проявлениями меланхолического темперамента. Это следствие известного в психологии гало-эффекта.

Одним из самых актуальных является вопрос о качественной трактовке типов темперамента. Б.М. Теплов писал, что подход к темпераменту должен быть не оценочным, а конструктивным. Нет темпераментов ни плохих, ни хороших. Каждый из них представляет свою, динамически специфическую систему организации взаимодействия человека с миром, и главное — это специфику понять и учесть, а не давать ей однозначно ярлычную оценку. Данное положение доказано в работах В.Д. Небылицына, открывшего наличие статистически достоверной обратной связи между силой нервной системы (по возбуждению) и ее чувствительностью (сенсорной). Сильная (работоспособная) нервная система обладает низкой чувствительностью, и наоборот, слабая нервная система характеризуется высокой чувствительностью. Это проявление общей биологической закономерности, общего параметра нервной системы, называемого реактивностью. Но до настоящего времени встречаются трактовки «слабого» или меланхолического типа как «второсортного», почти ущербного, во всяком случае по сравнению с «сильным».

Многочисленные психологические исследования показали, что есть виды деятельности, в которых предпочтительнее люди с сильной нервной системой. Это профессии, требующие высокой и длительной работоспособности, устойчивости к ударным, эмоциогенным перегрузкам. Но есть профессии, немыслимые без высокой чувствительности (например, поэт, актер), а потому здесь предпочтительнее исполнители со слабой нервной системой. У таких людей условные рефлексы вырабатываются раньше, легче, но выносливость к сильным раздражителям, соответственно, понижена. Необходимо отчетливо представлять, что слабость нервной системы человека вовсе не

означает его физического бессилия, слабости характера или моральных устоев.

Путь от СНС до характерологических и поведенческих особенностей является отнюдь не линейным. Он опосредствован огромным количеством факторов: предметных и социальных, физиологических и телесных, психологических. Б.М. Теплов отмечал, что в обыденных обстоятельствах, в привычных для личности условиях деятельности нет обязательных проявлений темперамента. Нормальный человек ведет себя не так, как велит нервная система, а как он считает принятым в данных обстоятельствах. Темперамент проявляется лишь в экстремальных условиях, да и не только он.

Мало того, что в чрезвычайных обстоятельствах индивид динамически «замрет» или будет сверхактивно действовать. Главное состоит в направлении, результативности экстремального поведения: кто-то спасает жизнь другим людям, кто-то хладнокровно мародерствует. Экстремальность проявляет что-то главное, стержневое в личности, что в спокойном течении жизни может оставаться не замечаемым, казаться несущественным.

Тип поведения и темперамент связаны не однозначно. Темперамент задает динамику психики и поведения, но не определяет их содержание и направление. Да и сама динамика может быть при необходимости скрыта или усилена. От одинакового темперамента можно прийти к различным характерам, и наоборот. Темперамент врожден, поскольку обусловлен свойствами нервной системы человека. Значит, индивид не может изменить своего темперамента, но вполне в состоянии как-то подправлять его внешние проявления. Но это не является изменением или воспитанием темперамента. Это формирование, развитие, социализация, воспитание характера и личности в целом.

Контрольные вопросы

1. В чем проявляется темперамент человека?

2. Какие из конституциональных теорий темперамента являются наиболее распространенными?

3. Почему темперамент считается врожденным образованием?

4. На каких основаниях строится типология темперамента в школе И.П. Павлова?

5. В каких направлениях шли разработки проблем темперамента в школе Б.М. Теплова?

6. Какова связь между силой нервной системы и ее чувствительностью?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Темперамент человека проявляется...
А. В силе характера.
Б. В динамике психики и поведения.
В. В структуре сознания.
Г. В системе ценностей личности.

2. Конституциональные теории изучают...
А. Соответствие строения тела и характера.
Б. Структуру темперамента.
В. Особенности нервной системы.
Г. Соотношение жидкостей в организме.

3. Сколькими свойствами максимально полно описывается нервная система человека?
А. Одним.
Б. Двумя.
В. Тремя.
Г. Двенадцатью.

4. Сильная нервная система — это значит...
А. Хорошо развитая.
Б. Гибкая.
В. Работоспособная.
Г. Высокочувствительная.

Глава 11

ПСИХОЛОГИЯ ХАРАКТЕРА

11.1. Общее понятие о характере. Структура характера

Различия в свойствах темперамента не исчерпывают всего широкого комплекса индивидуальных особенностей. Существующие между людьми различия многообразны и касаются всех сторон их жизни. Люди различаются не только по внешним данным, но и по психическому складу, манере поведения, отношениям, которые их связывают с миром других людей и предметов. Для каждого человека характерны своеобразие психики и личности, неповторимость. В этом проявляется индивидуальность человека. Характер — одна из главных составляющих индивидуальности.

Слово «характер» широко используется в жизни, в литературе. При взаимодействии с другими людьми каждый человек проявляет свой характер и оценивает его у других. Общеприняты такие определения характера, как «хороший», «плохой», «тяжелый», «легкий». При разрыве отношений часто говорят: «Не сошлись характерами». Люди с разными характерами по-разному ведут себя в схожих обстоятельствах, по-разному реагируют и переживают. Если мы знаем характер другого человека, то можем лучше понять его действия, выбрать оптимальный стиль общения с ним, предвидеть его поведение в тех или иных ситуациях.

Например, классный руководитель обдумывает, кого из учащихся целесообразнее назначить старостой класса. Один из кандидатов — хороший организатор, но часто в общении с товарищами проявляет грубость и жесткость. Другой — честный, принципиальный, но малообщительный, ему будет трудно устанавливать контакты со всеми ребятами. Классный руководитель ищет ученика с лидерскими качествами, добросовестного, исполнительного, дисцип-

линированного. Чем лучше он способен понять характерные особенности своих учеников, тем успешнее будет его выбор.

Знание особенностей характера важно при приеме людей на работу, при их назначении на ответственную должность, комплектовании групп для выполнения совместной деятельности. Профилактика конфликтов, установление в коллективе положительного психологического климата, повышение эффективности общения также во многом от этого зависят. В полной мере это относится к управлению учебным коллективом и к педагогическому общению, в процессе которого учитель решает важные учебные, воспитательные и организационные задачи.

Формирование первых научных представлений о характере относится к давним временам и связано с именем Аристотеля, который описал различия в нравах и образах мыслей у разных людей. Его ученик древнегреческий философ Теофраст (372—287 до н.э.) систематизировал эти различия и выделил 30 черт, по которым можно судить о типе человека, например льстец, притворщик, болтун. Он же ввел в научный обиход и сам термин «характер» (греч. charakter — черта, чеканка), написав трактат «Этические характеры». В дальнейшем французский писатель-моралист Ж. Лабрюйер (1645—1696), длительное время наблюдавший за нравами знати, описал уже более тысячи типических черт характера. Русский врач и психолог А.Ф. Лазурский (1874—1917), считавший изучение личности и характера одной из главных задач психологии, создал *характерологию* — раздел психологической науки о сущности, строении, типах и развитии характера.

В настоящее время характер как целостное личностное образование изучается в *дифференциальной психологии*, предметом которой являются индивидуально-психологические различия между людьми. Под *характером* понимается совокупность устойчивых, индивидуальных особенностей человека, обусловливающих типичные для него способы поведения в определенных жизненных ситуациях и обстоятельствах.

В отличие от темперамента, зависящего от врожденных, анатомо-физиологических особенностей, и прежде всего от свойств нервной системы, характер человека формируется при жизни, в процессе социализации и воспитания по мере того, как человек вступает в многообразную систему отношений с предметной действительностью и другими людьми. Теорию становления характера человека в зависимости от его отношений к действительности разработали В.Н. Мясищев и Б.Г. Ананьев. Сначала отношения осуществляются на конкретно-эмоциональном уровне. Они определяют пережи-

вания человека, особенности восприятия действительности, поведенческие реакции на внешние воздействия. Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений с людьми формирует и соответствующую систему внутренних отношений личности. Повторяющиеся эмоциональные положительные и отрицательные реакции вызывают более длительные психические состояния, которые постепенно закрепляются и становятся устойчивыми качествами личности, чертами характера.

К.К. Платонов определил три основные особенности черт характера: они должны быть достаточно выраженными, тесно взаимосвязанными с другими чертами и систематически проявляться в различных видах деятельности.

Понятия «черты личности» и «черты характера» часто употребляются как синонимы, но их следует различать. Личность как психологическое образование шире, чем характер, который является лишь одной из ее подструктур. Центральным звеном личности служит потребностно-мотивационная сфера. Доминирующие мотивы, ценности и цели определяют направленность личности. В структуру черт личности входят свойства, характеризующие ее направленность. Ради главных ценностей человек может проявлять разные черты своего характера или изменять их. В этом смысле личность — более высокая инстанция, чем характер.

Жизненный путь людей, отношения, в которые они вступают, условия воспитания характеризуются своеобразием. Различны у них и природные предпосылки развития индивидуальности, поэтому у каждого человека формируется свойственная только ему неповторимая совокупность черт и проявлений характера. Однако наряду с индивидуальными особенностями характеру каждого человека присущи и черты, общие с другими людьми. Это связано с тем, что схожие обстоятельства жизни людей, живущих в одинаковых общественных условиях, формируют типические черты характера. Если раньше многим людям в нашей стране были свойственны послушность, дисциплинированность, пассивность, то сейчас значительно чаще встречаются люди самостоятельные, независимые, инициативные. Кроме того, каждый член общества является также членом других конкретных групп — семьи, учебной группы, производственного коллектива, различных неформальных общностей. Каждая из них также оказывает свое специфическое влияние на характер человека. Сущность характера заключается в единстве индивидуального и типического.

Характерообразующими являются не все отношения, а только наиболее значимые, связанные с удовлетворением основных жиз-

ненных, материальных и духовных потребностей человека. В первую очередь это отношения к обществу и другим людям, к труду, самому себе, вещам. В настоящее время описано более двух тысяч черт, которые связаны между собой и образуют структуру характера — устойчивые группы черт, отражающих разнообразные типы отношений человека к действительности.

Отношения к обществу и другим людям формируют нравственные черты характера. Гуманность, честность, принципиальность, справедливость характеризуют высокий уровень нравственного развития. Эгоизм, беспринципность, злобный нрав, лживость, напротив, говорят о моральном несовершенстве характера. В системе отношений к другим людям особую группу составляют коммуникативные черты: доброжелательность, отзывчивость, чуткость, открытость, искренность, вежливость. Люди, которым присущи такие черты, более эффективно общаются в самых разных ситуациях: в семье, на работе, с коллегами, друзьями. Они успешнее преодолевают психологические барьеры в общении, вызываемые социально-культурными различиями, или возникающие по ходу общения негативные чувства, например недоверие, зависть, неприязнь.

Нравственные и коммуникативные черты характера являются профессионально значимыми качествами учителя. Проявление учителем по отношению к учащимся несправедливости, недоброжелательности, грубости говорит о его профессиональной некомпетентности, неспособности к эффективному педагогическому общению, о его конфликтности. Развитие профессионально значимых черт характера столь же важно для учителя, как овладение им предметными знаниями и педагогическими умениями.

В системе отношений человека к труду формируются трудолюбие, добросовестность, ответственность, дисциплинированность. Учение тоже можно рассматривать как особый вид труда — учебного. И труд, и учение связаны с преодолением препятствий и требуют развития волевых черт характера — целеустремленности, настойчивости, самостоятельности, терпеливости. Эти черты характера важны для достижения трудных целей в любом виде деятельности. Противоположные качества — лень, безответственность, недисциплинированность, несобранность — дезорганизуют деятельность, не позволяют человеку ставить и решать важные для него учебные или профессиональные задачи.

Отношение к себе формируется в структуре самосознания человека как его когнитивный, эмоциональный и оценочный компоненты. С раннего детства и в течение всей жизни окружающие люди определенным образом относятся к ребенку, оценивают его дей-

ствия и поступки. Эти отношения интериоризуются и становятся внутренними психическими отношениями человека к самому себе, чертами его характера. В зависимости от преобладающих типов отношений в характере формируются скромность или самовлюбленность, самокритичность или самоуверенность, гордость или приниженность, чувство собственного достоинства или ощущение своей неполноценности.

Немаловажными для человека являются и его отношения к вещам. Ребенок с рождения пользуется самыми разнообразными вещами, созданными трудом других людей. Чем старше он становится, тем больше у него возникает потребностей в различных вещах. Вещи — это и игрушки, и книги, и одежда, и посуда, и многое другое. Один ребенок ломает игрушку, и его за это ругают, другому сразу же покупают новую. Кто-то не дает товарищу поиграть со своей машинкой, а кто-то раздает все принадлежащие ему игрушки. Постепенно у ребенка складываются такие черты характера, как аккуратность, бережливость, щедрость, или негативные черты — неаккуратность, расточительность, жадность. В дальнейшем эти черты во многом будут определять стиль жизни человека, устройство его жилья, содержание рабочего места. Неряшливость, неопрятность вызывают у окружающих людей чувство неуважения к человеку, мешают ему в установлении позитивных производственных и межличностных отношений.

Кроме перечисленных, наиболее значимых для человека типов отношений, существует много других, например отношения к природе, к объектам искусства, творчеству, которые, повторяясь в различных жизненных ситуациях и закрепляясь в образе жизни, превращаются в черты характера.

В характере каждого человека есть и положительные, и отрицательные черты, хотя соотношение их может быть различным. Иногда достаточно сложно бывает определить ту или иную черту как положительную или отрицательную ввиду существования внутри каждого свойства множества граней и оттенков. Так, бережливость может доходить до скупости, аккуратность — до педантичности. Гордость порой воспринимается другими как надменность и высокомерие, уверенность в себе — как самоуверенность. О редком человеке можно сказать однозначно, что он добрый, злой, энергичный или пассивный.

От этого предостерегал Л.Н. Толстой: «Мы можем сказать про человека, что он чаще бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; но будет неправда, если мы скажем про одного человека, что он добрый или умный, а про

другого, что он злой или глупый. А мы всегда делим людей. И это неверно. Люди — как реки: вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем непохож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою».

То, какие черты человек чаще проявляет, и то, как их воспринимают другие люди, зависит от его окружения, отношения к нему, взаимопонимания. В процессах общения и воспитания следует опираться на положительные черты характера. Если ребенку постоянно внушать, что он плохой, он почти наверняка таким и станет. Важно замечать все положительные проявления его характера и поддерживать их развитие.

Различные черты характера могут быть выражены у человека в разной степени. Отдельные черты бывают настолько резко и чрезмерно выражены, что начинают препятствовать его адаптации в обществе и личностному развитию. Черты характера, резко выраженные, представляющие собой крайние варианты нормы, называются *акцентуациями*, а черты, отходящие от нормы, — *психопатиями*. П.Б. Ганнушкин выделил три критерия, по которым их можно дифференцировать: тотальность, стабильность, социальная дезадаптация.

Тотальность заключается в том, что психопатии проявляются всегда и везде независимо от конкретных условий, от вреда, который это может принести самому человеку или другим людям. Стабильность — в том, что они проявляются в течение многих лет, иногда всей жизни. У человека постоянно возникают трудности при взаимодействии с другими людьми — и в семье, и в учебе и на работе, что говорит о социальной дезадаптации. Тотальность, стабильность и социальная дезадаптация при акцентуациях характера также имеют место, но в меньшей степени и легче поддаются коррекции. К. Леонгард и А.Е. Личко описали разнообразные типы акцентуаций и психопатий, например гипертимный тип (чрезмерная возбудимость), астенический (повышенная чувствительность и быстрая истощаемость), истероидный (демонстративное поведение), эпилептоидный (сильная раздражительность, образование сверхценных идей), шизоидный (нарушение эмоциональных контактов с людьми) и др. Люди, в структуре характера которых присутствуют акцентуации, требуют к себе особого дифференцированного отношения с учетом их типа и степени выраженности. Как правило, им необходимы консультации и помощь психолога. Психопатии счита-

ются патологическими чертами характера, и их лечение требует профессиональной компетентности психоневролога. Акцентуации характера нередко проявляются у школьников-подростков. Если у кого-то из них замечается быстрая утомляемость, частые аффекты без видимых причин, значительные трудности в общении со сверстниками, несоблюдение дистанции в общении со взрослыми, замкнутость и отгороженность от окружающих или другие отклонения в поведении, к ним должно быть проявлено пристальное внимание со стороны учителей и школьных психологов.

Наблюдать за деятельностью и поведением учащихся, определять черты их характера и составлять психолого-педагогическую характеристику личности ребенка должен уметь каждый педагог. Делать это целесообразно с момента поступления ребенка в школу в течение всех лет обучения, что дает возможность проследить индивидуальный путь его развития. Теоретическая и методическая работа, проведение психодиагностических исследований характера, разработка и применение в случае необходимости коррекционных мер — задачи школьного психолога.

11.2. Свойства и проявления характера

Характер человека определяется не только совокупностью его отдельных черт, но и свойствами в целом. Как всякое целое не равно сумме его элементов, так и характер в целом приобретает качественно новые свойства.

Определенность характера связана с наличием среди его черт одной или нескольких, наиболее выраженных, доминирующих. Если такие черты есть, характер называют определенным, а при их особой выраженности — ярким. В классической литературе создано много образов персонажей с яркими положительными или отрицательными характерами. Это практически все герои комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», романа Н.В. Гоголя «Мертвые души» и многих других произведений. Некоторые типы характеров получили название по одной или нескольким наиболее ярким чертам. Достаточно сказать, что у человека «властный», «ханжеский» или «ангельский» характер, чтобы можно было судить о его личности, действиях и поступках. У людей с неопределенным характером доминирующие черты выражены слабо или отсутствуют.

Цельность характера проявляется во внутреннем единстве направленности личности, доминирующих черт характера и образа действий человека. У людей с таким характером в жизни есть цели

и принципы, которым они следуют. У них обычно нет разлада между мыслями, чувствами и действиями, между их стремлениями и долгом. Они естественны в общении, их действия и поступки можно предвидеть. Их поведение способно меняться в соответствии с обстоятельствами. Однако они при этом не поступаются своими принципами и не идут против своих убеждений.

Свойством характера, противоположным цельности, является *противоречивость*. Противоречивому характеру свойствен разлад убеждений, принципов и действий. Мысли и чувства таких людей, их мотивы и цели разнонаправленны. В зависимости от ситуации или от своего настроения они проявляют разные черты характера, иногда прямо противоположные. Поэтому их действия и поступки часто непредсказуемы. Например, если у кого-то из родителей противоречивый характер, это проявляется в противоречивом стиле воспитания. Ребенка то сверх меры опекают, то предоставляют самому себе, то излишне задаривают, то наказывают без веских причин. В результате он теряет ориентиры для своих действий, каждый раз старается приспособиться к новым требованиям или к настроению родителей. Разновидность противоречивого характера — характер *двойственный*, проявляющийся в двойной манере поведения. Например, руководитель производственного коллектива, допускающий грубость в отношениях с подчиненными, ведет себя заискивающе с вышестоящим начальником. Противоречивость и двойственность характера указывают на отсутствие у человека глубоких убеждений, незавершенность нравственного развития личности.

Сила, или твердость, характера определяется степенью развития у человека волевых черт: целеустремленности, решительности, настойчивости, смелости, выдержанности, которые преобладают над другими. Человек с сильным характером способен добиваться поставленных целей, проявлять стойкость, противодействовать внешним обстоятельствам. Слабохарактерность проявляется в неспособности отстаивать свои принципы, достигать намеченные цели, доводить до конца начатое дело.

Самобытность характера выражается в оригинальности, самостоятельности, непохожести на других. Люди с таким характером отличаются яркими индивидуальными чертами, своеобразным мышлением, способностями к творчеству. Исследования жизни выдающихся людей дали большой материал об особенностях их характера. Самобытный характер был отмечен у Петра Великого, А.С. Пушкина, А. Эйнштейна, К.Э. Циолковского и многих других незаурядных личностей.

Устойчивость характера проявляется в том, что человек в течение длительного периода жизни сохраняет тенденцию действовать определенным образом в схожих ситуациях. Относительная устойчивость характера не исключает его изменчивости. Характер отражает специфику жизненных отношений. Но обстоятельства жизни человека и типы его отношений к действительности могут изменяться, что влечет за собой и изменение характера. У одних людей преобладает тенденция к устойчивости характера, проявляются черты консерватизма. Это не всегда оказывается благоприятным для человека, так как может затруднять адаптацию к новым условиям. При резкой смене жизненных обстоятельств такие люди сохраняют приверженность к прежним формам поведения, не соответствующим новым обстоятельствам. Оптимум соотношения устойчивости и изменчивости характера определяется тем, в какой мере человек осмысливает изменившиеся обстоятельства и стремится им соответствовать в силу своих убеждений, а не меркантильных интересов.

Характер накладывает свой отпечаток на все формы поведения и деятельности. Он проявляется в действиях, поступках, вербальном и невербальном общении. В деятельности характер выражается в отношении к ее процессу и результату, в способности преодолевать трудности и препятствия. Характер определяет стиль делового и межличностного общения человека, способы его воздействия на других людей. В речи проявляются такие черты характера, как самоуверенность, застенчивость, откровенность, несдержанность и многие другие. Если речь, хотя и не в полной степени, поддается сознательному регулированию, то значительно труднее маскировать те или иные черты характера в невербальном поведении. Они прослеживаются в мимике, жестах, во всем внешнем облике человека. Народная мудрость говорит, что характер — вторая натура, и это действительно так.

11.3. Формирование характера

Формирование характера начинается с момента появления ребенка на свет и продолжается в течение всей жизни. Особенно важны годы раннего детства, когда закладываются его основы, такие черты и свойства, через которые все последующие воспитательные воздействия будут преломляться как через внутренние условия. Решающее значение для формирования характера имеет целенаправленное воспитание. Основу воспитания составляют нравствен-

ное развитие, убеждение, личный пример, включение человека в разнообразные формы общения и усложняющиеся виды деятельности — игровую, учебную, трудовую и другие, а также учет природных задатков, индивидуальных и возрастных особенностей. Велико значение личности воспитателя, его характера и примеров поведения, которые он показывает другим. Усилия родителей или учителей в воспитании какой-либо черты характера могут оказаться тщетными, если она не присуща им самим.

Первые ростки характера человека формируются в семье. Семья — это малая социальная группа, где складываются основные формы взаимоотношений ребенка с другими людьми. В семье происходит усвоение социального опыта, развитие и расширение отношений ребенка к окружающему миру, людям, живой и неживой природе. В одних семьях — это отношения с позиций добра и красоты, в других они основаны на злобе и зависти. В зависимости от стиля семейного воспитания потребности детей в любви, уважении, признании удовлетворяются в разной степени, так же как и их стремление к самостоятельности. В характере каждого ребенка отражаются все особенности семьи, семейных отношений и стиля воспитания. Например, гиперпротекция способствует формированию изнеженного, несамостоятельного характера, при авторитарном стиле будут усваиваться жесткие формы воздействия на людей. Психологически обоснованным и рекомендуемым стилем воспитания характера является демократический стиль со средним, необходимым уровнем опеки, психологической поддержкой ребенка, укреплением его веры в свои силы и способности.

Далее происходит расширение социальных контактов ребенка. Он становится членом других социальных групп: учебной, спортивной и т.д. У него складывается система деловых и неформальных отношений, в которых продолжает развиваться характер.

Главным условием формирования характера в деятельности является высокий уровень мотивации, понимание ее важности и необходимости выполнения. То, что интересно, всегда вызывает сильные и яркие эмоции. Трудная, но интересная задача, вызывает желание ее решить. Интересный вопрос побуждает к самостоятельному поиску ответа. Опыт положительных эмоциональных состояний при преодолении трудностей будет закрепляться в характере как его активность, самостоятельность, настойчивость, усидчивость. Большую роль в воспитании характера школьников играют чтение, занятия художественным творчеством, спортом, туризмом. Включение их в разнообразные виды деятельности, расширение социальных контактов формирует новые типы отношений и новые черты характера.

На формирование многих черт характера определенное влияние оказывают свойства нервной системы и темперамент как интегральная форма индивидуальных особенностей, характеризующих динамическую и эмоциональную сторону психики и поведения человека. Свойства нервной системы служат предпосылкой формирования тех черт характера, как положительных, так и отрицательных, которые зависят от динамической стороны эмоциональных, волевых и других процессов. Но темперамент влияет на формирование характера не фатально. Человек с сильным характером способен научиться управлять своим темпераментом. Импульсивное поведение, вызываемое высокой динамичностью движений и психических процессов, может преодолеваться за счет прижизненно сформированных механизмов выдержанности и самообладания. В этом смысле Л.С. Выготский называл темперамент наличной предпосылкой воспитательного процесса, а характер — его конечным результатом.

Характер складывается под влиянием многих факторов, но главная и решающая роль в его становлении принадлежит самому человеку. При воспитании характера важно как можно раньше включать детей в процесс самовоспитания. Установлено, что когда требования к ребенку становятся его собственными требованиями к себе, добиться от него желаемых форм поведения значительно легче и они скорее приобретают устойчивость, превращаясь в черты характера. Самовоспитание характера предполагает ориентацию на определенную модель, формирование желаемых черт и свойств и преодоление негативных, для чего приходится решать непростую задачу — разобраться во внутреннем строе своего характера. Путь к этому лежит через осознание собственных действий и поступков, через анализ их мотивов и смыслов. Основным психологическим условием самовоспитания характера является высокий уровень личностного развития. Прогрессивный американский психолог Д. Дьюи писал: «Глубочайшие стороны духовного строя человека определяются тем, как он сам относится к проблемам поведения и взаимоотношения с окружающими». Для самовоспитания характера необходимо наличие особого мотива самосовершенствования, который говорит о зрелости и высокой духовности личности.

? *Контрольные вопросы*

1. Почему говорят, что характер человека представляет собой единство индивидуального и типического?

2. Каковы основные типы характерообразующих отношений человека к действительности?

3. В чем заключаются различия между чертами личности и чертами характера?

4. Какие основные свойства характера вы знаете?

5. В чем проявляется взаимосвязь между темпераментом и характером?

6. Как можно сформулировать основные закономерности воспитания и самовоспитания характера?

(!) *Тестовые задания*

1. Создателем характерологии как науки о характере считается...
А. Теофраст.
Б. А.Ф. Лазурский.
В. Б.Г. Ананьев.
Г. К.К. Платонов.

2. Как называются резко выраженные черты характера, представляющие собой крайние варианты нормы?
А. Психопатия.
Б. Акцентуация.
В. Дезадаптация.
Г. Отклонение.

3. Какое из приведенных утверждений является ошибочным?
А. Характер проявляется в быстроте и прочности усвоения знаний.
Б. Характер проявляется в способности преодолевать трудности.
В. Характер проявляется в действиях и поступках человека.
Г. Характер проявляется в вербальном и невербальном поведении.

4. Решающее значение для формирования характера имеет...
А. Обучение.
Б. Воспитание.
В. Поощрение.
Г. Наказание...

Глава 12

ПСИХОЛОГИЯ СЕНСОРНЫХ И ПЕРЦЕПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

12.1. Ощущения в структуре психики и личности

Кроме направленности, самосознания, способностей, темперамента и характера в психический облик личности входит подструктура *особенностей психических процессов и состояний*. Это особенности различных форм психического отражения, разных сторон целостного образа мира. Переходим к последовательному описанию обширной психологической подструктуры личности, подчеркнув два обобщенных и теоретически важных обстоятельства.

Во-первых, это напоминание о вынужденной, традиционной условности принятого разложения психики и личности на отдельные процессы, состояния и свойства. Психологические и личностные реалии являются целостными. Ничто в нашей психике не существует самостоятельно. Просто иногда в конкретной ситуации или деятельности какой-то аспект субъективного образа становится ведущим и как бы включает все другие. Такой аналитико-синтетический прием необходим для практики непосредственных психологических исследований. Но при этом необходим и учет всех других форм отражения, влияющих на комплексную результативность исследуемого процесса. Во-вторых, при описании каждого психического процесса или состояния всегда стоит задача разделения и соотнесения частного и общего, индивидуального и общечеловеческого. Всякое отдельное свойство восприятия у индивида, к примеру, может быть таким, как у всех людей, а может выступать и в качестве существенной индивидуальной, сугубо личностной особенности.

Феномен ощущений, пространство человеческой чувствительности (сенсорики) является чрезвычайно богатым и тщательно изученным. В этой области психологии традиционно широко используется эксперимент — психологический и психофизиологический, высока математическая оснащенность исследований.

Ощущение — это отражение отдельных *простых* признаков (или качеств) предметов объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувствительности.

Поясним это классическое определение. В образе ощущения отражается некое единичное, обязательно *элементарное* (не составное, не комплексное) явление: звук, свет, цвет, боль. Ощущается *нечто* красное, светлое, но не сам предмет с данными характеристиками. Скажем, человек ощущает боль в печени, но не саму печень. Бытовое выражение «ощущение радости» считается понятийно некорректным, ибо речь идет в таком случае об эмоции, переживании, но не об ощущении. Ощущению свойственна некоторая незавершенность, искусственность, потому что в реальной жизни не бывает «чистой» работы только ощущений. На них всегда «наложены» другие психические процессы.

Как сказано в определении, ощущение существует именно в момент соответствующего внешнего воздействия. Иначе психологически его не отличить, к примеру, от образа памяти, воображения, галлюцинации.

Существует множество теорий ощущений, значимых своей отнесенностью не столько к самим ощущениям, сколько к пониманию всей психики. Например, *рецепторная* теория утверждает, что для возникновения ощущения достаточно наличия внешнего воздействия на соответствующий рецептор. Последним называется особый прибор, орган, расположенный на периферии тела (в глазу, ухе, коже, на языке), в котором физическое воздействие среды преобразуется в нервный импульс. В рецепторе материальное воздействие просто «отпечатывается» в соответствии с его анатомической и физиологической спецификой. *Рефлекторная* теория убедительно доказывает, что для возникновения ощущения необходимо наличие «встречной активности» особых отражающих движений в рецепторе. Такие специальные движения имеют место в каждом рецепторе и реализуются на чисто физиологическом уровне. Это особые «перцептивные действия», целая их система, подтверждающая активный характер психики.

О многообразии ощущений свидетельствует большое количество их классификаций по самым различным основаниям. Основной является классическая градация ощущений по физической *модаль-*

ности раздражителя, т.е. по аспекту отражаемого внешнего воздействия. Здесь выделяют следующие виды чувствительности:

• *зрение* как важнейший источник информации, работающий в огромном диапазоне угловых величин отражаемых объектов (от 0,5 угловых секунды), их яркости (от 10^{-7} до 10^{5} нит), в широком спектре длин электромагнитных волн (от красного до фиолетового цвета);

• *слух,* который тонко различает три основные физические характеристика звука: интенсивность, высоту и тембр. Кроме того, отражается длительность звука и его пространственность, а в числе комплексных параметров звукового ощущения выделяют такие, как объемность, плотность, яркость и другие, являющиеся следствием взаимодействия ощущений разных модальностей;

• *кожная* чувствительность (осязание) включает в себя три разных вида ощущений: тактильные (прикосновение и давление), температурные и болевые;

• *вкусовые* ощущения, имеющие четыре основных качества: сладкое, кислое, горькое и соленое, хотя их реальное сочетание несопоставимо шире;

• *обоняние* выделяет по качеству шесть основных запахов: фруктовый, цветочный, смолистый, пряный, гнилостный, горелый. Практическое многообразие обонятельных ощущений человека значительно шире.

Поскольку индивид живет в мире реально целостных предметов и взаимодействующих свойств, в его сенсорике образуются «сквозные», или *интермодальные*, ощущения, синестезии. Мы говорим: «теплый цвет, тяжелый взгляд, острая пища», обозначая этим результат совместной работы различных анализаторов, свой сенсорный и жизненный опыт.

Вторым распространенным основанием классификации ощущений служит их *участие в построении* субъективного образа мира:

✓ экстероцепция отражает свойства внешнего, окружающего мира;

✓ интероцепция отражает сигналы из внутренней среды организма, которые великий русский физиолог И.М. Сеченов (1829—1905) называл «темными чувствами»;

✓ проприоцепция (или кинестезии) — это отражение сигналов от мышц и сухожилий, необходимое для регуляции любых движений.

Как видим, необходимость участия многообразных ощущений в создании и функционировании психики не подлежит особому доказательству.

С измерения ощущений и чувствительности во многом началась современная экспериментальная психология. Поэтому приведем некие азы психофизики.

Чувствительностью называется способность человека иметь ощущения. Выделяют два вида чувствительности: абсолютная и разностная (дифференциальная, относительная), каждая из которых измеряется порогами. Измерение порогов чувствительности — это достаточно сложная, методически многовариантная, тщательно отработанная, статистическая процедура.

Нижний абсолютный порог — это минимальная физическая интенсивность раздражителя, при которой он может вызвать (более чем в 50% случаев предъявления) едва заметное ощущение. *Верхний абсолютный порог* — это максимальная интенсивность раздражителя, при которой он еще может восприниматься в своей модальности (не переходя в боль) либо вообще восприниматься.

Разность между величинами порогов именуется динамическим диапазоном и описывает крайние пределы всех видов человеческой чувствительности.

Дифференциальная чувствительность имеет, как правило, большее значение в жизни и практической деятельности человека, в профессиях, предъявляющих повышенные требования к чувствительности (художник, музыкант, дегустатор). *Разностный порог* — это минимальное изменение в интенсивности раздражителя (или в силе двух смежно действующих), которое может быть воспринято в данных условиях перцепции.

Однако человек воспринимает не саму разность между двумя раздражителями (ΔI), а ее отношение к некоторой исходной, фоновой величине (I). В своем минимальном выражении отношение $\Delta I \ / \ I = \mathrm{const}$ (величина постоянная для каждого вида раздражителя и чувствительности). Это аналитическое выражение носит название закона Вебера, исходя из которого Т. Фехнер вывел «основной психофизический закон»:

$$S = k \ln I + c,$$

где S — величина субъективного ощущения в условных единицах; I — интенсивность раздражителя в физических единицах; k — коэффициент пропорциональности, зависящий от модальности раздражителя; ln — логарифм натуральный; c — постоянная интегрирования.

Действительно, в формуле этого закона соединены две реальности: объективная (сила раздражителя) и субъективная (величина ощущения).

Как и все в психике, чувствительность подвержена динамике, т.е. изменениям в соответствии с переменчивым миром. Для обозначения такой динамики принято два основных термина.

Адаптация (приспособление) чувствительности — это изменение величин порогов вследствие перемены объективных условий перцепции. Адаптация может привести к обострению чувствительности (темновая адаптация глаза), понижению чувствительности (уменьшение остроты слуха в зашумленном помещении), полному исчезновению ощущения (нерезкий запах). Адаптивные возможности сенсорики очень широки и могут выходить даже на уровень индивидуально-психологических различий.

Сенсибилизация — это повышение чувствительности вследствие изменения внутренних условий организма. Такие условия могут быть физиологическими (болезнь, фармакологические воздействия, уровень утомления) и сугубо психологическими. Их влияние на чувствительность как на самое «простое» в психике — впечатляюще велико. Изменение мотивации, смена цели, субъективная значимость сигнала, вооруженность человека приемом перцепции, наличие опыта и многое другое может иметь выраженный сенсибилизирующий эффект. Примером тому служат многочисленные экспериментальные исследования в области детской и в особенности инженерной психологии. Острота зрения дошкольника в игровой ситуации увеличивается в полтора раза. Оператор опознает цифру раньше, чем бесформенное пятно. Ребенок, вооруженный словом-знаком, значительно тоньше различает предъявляемые цвета.

В «работу» ощущений обязательно включаются другие, более сложные психические процессы и состояния, задействуется личность в целом. Поэтому понятие порога чувствительности становится «плавающим», переменным для условий конкретной деятельности, субъекта и жизненной задачи. И чем сложнее то или иное психологическое образование, тем убедительнее проявляется его комплексный, межфункциональный, личностный характер.

12.2. Восприятие и его основные свойства

Психологии восприятия посвящено большое количество исследований — теоретических и экспериментальных. Восприятие, по сути, представляет собой личностно организованную, комплексную, мно-

гоуровневую и разнообразную перцептивную деятельность, развернутую во времени и пространстве. Согласно хрестоматийному определению *восприятие* — это отражение в *психике* человека предметов и явлений мира *в целом* (в комплексе свойств) при их непосредственном *воздействии* в данный момент на органы чувствительности. Прокомментируем это несложное, но и не однозначное психологическое определение.

Во-первых, «местом» отражения образа восприятия названа психика, а не мозг и не сознание. Во многих учебниках и словарях в этом случае пишут об отражении «в мозге». Приведем образное выражение одного из основоположников советской психологии А.Р. Лурии (1902—1977). Он говорил, что в мозгу отражается кирпич, когда он падает на голову. Восприятие же кирпича — это его отражение в сознании. Но образ восприятия не обязательно является осознанным, т.е. разделяющим отраженный мир на объективное и субъективное. Сознание, конечно, может участвовать в человеческом восприятии, и такое происходит в случае подключения к восприятию внимания. Осмысленность как качество восприятия не одно и то же, что его осознанность.

Во-вторых, особенность восприятия заключается в отражении предмета в целом, как такового, а не механического набора отдельных свойств. Причина подобной предметной целостности восприятия состоит не только в «суммировании» образов различных ощущений, не только в наличии соответствующей физиологической «картинки». В предметном восприятии необходимо участие памяти, мышления, опыта человека.

Наконец, третий момент, выделенный в определении восприятия, отличает его, например, от воображения, памяти, при которых субъективный образ существует в момент объективного отсутствия отражаемого предмета.

Специфика восприятия убедительно раскрывается посредством трактовки его основных свойств, количество и название которых у разных авторов варьируется. Но суть сводится к следующему.

1. Основное свойство восприятия — это его *предметность*, которая сочетается со свойством целостности, а зачастую — осмысленности. Отразить *предмет* — значит увидеть (или услышать) нечто целостное, функционально завершенное, для чего-то нужное, имеющее определенное *значение*. Объективный мир предметен, но не все из него вычленяется, отражается предметно в форме дискретного образа восприятия. Что-то остается субъективно не воспринятым, не понятым, не нашедшим «применения», хотя оно, быть может, отражено объективно физиологически. Человек мысленно

«замыкает» даже незавершенные контуры и превращает их в известные ему предметы. Люди видят предметы там, где их в реальности нет (тест Роршаха, например), причем в одинаковом материале (бесформенном наборе пятен) испытуемые находят и узнают разное. Идет «проекция» опыта, особенностей личности на результаты восприятия. Это следствие не только физиологического образа, который может быть избыточно полным или, напротив, недостаточным. Предметность есть следствие работы мышления, воображения, памяти.

Некий индивид не может, например, любоваться картиной или наслаждаться музыкой не потому, что он слеп или глух. С физиологией может быть все в порядке, но для полноценности восприятия не хватает, положим, желания, времени, фантазии. Многие агнозии имеют своей причиной не нарушения в работе соответствующих анализаторов, а отсутствие необходимых связей восприятия с мышлением, воображением, мотивацией.

Свойство предметности убедительно проявляется в иллюзиях восприятия. Например, у дошкольника еще нет зрительно-весовой иллюзии, заключающейся в признании неравенства веса двух предметов, значительно отличающихся по объему, но в действительности одинаковых по тяжести. У ребенка не сформировано взаимодействие восприятия разной модальности (зрительного и проприоцептивного, тактильного), недостаточно развито свойство предметности. Такое восприятие можно назвать *неосмысленным*, т.е. как бы «не отработанным» мыслью, аналитико-синтетической деятельностью мышления. Развитые формы восприятия фактически сливаются с визуальным мышлением. То или иное понимание предмета дано вместе с его восприятием.

2. Образ восприятия обладает свойством *обобщенности* (категориальности), что непосредственно вытекает из качества предметности и является следствием участия в нем речи. Воспринятый предмет называется, а значит, классифицируется, относится к определенному разряду. Предмет обобщается с другими одноименными. В этом общечеловеческом свойстве восприятия возможны существенные индивидуальные различия.

Один человек увидел, например, здание и пошел дальше. Другой индивид воспринял это же здание как некое архитектурное сооружение. Возникают совершенно различные образы, в восприятии работают разные словесные и другие знаковые средства.

Свойство обобщенности по-разному представлено в различных видах восприятия. Так, для обонятельных образов в языке значительно меньше слов, чем для зрительных. Потому образы обоняния

менее дифференцированы, более «категоричны». Обобщенность развивается и меняется вместе с развитием и изменением речи, мышления, опыта. Для восприятия пейзажиста, наверное, не существует одинаковых, обобщенных полян, равно как для учителя в реальности нет «обобщенного» школьника. Обобщенность восприятия упорядочивает отраженный мир, но в известном смысле упрощает, усредняет его.

3. Третьим свойством восприятия является его относительная *константность*, что относится к восприятию формы, цвета, величины (удаленности) предмета независимо от резко изменяющихся объективных условий перцепции.

Человек, например, чаще видит тарелку эллипсоидной, но воспринимает ее всегда круглой. Физиологические следы (в сетчатке глаза) людей, рассматриваемых на расстоянии двух или двадцати метров, существенно различаются размерами. Но эти люди не воспринимаются соответственно великанами или карликами. Лицо знакомого человека воспринимается относительно постоянным независимо от ракурса рассмотрения, освещения, наличия косметики.

Причина свойства константности заключается в предметности и осмысленности, в связях восприятия с другими психическими процессами, а также в способности человека воспринимать не только предмет, но и сами *условия* перцепции. Свойство константности восприятия величины — удаленности легко «снимается», например, в эксперименте, если испытуемый лишен возможности восприятия пространственной перспективы. Как и все высшие психические свойства, константность восприятия формируема. Ребенок, живущий в высотном доме, например, раньше «принимает» константность величины человека внизу на улице, чем его сверстник, впервые оказавшийся на балконе одиннадцатого этажа. Благодаря константности и всем другим перечисленным свойствам человек живет в мире относительно постоянных предметов, в мире сущностей, а не бесконечно переменчивых физических явлений.

Восприятие *динамично*, т.е. находится в развитии, изменении. Обозначим основные направления этой динамики в онтогенезе психики.

1. Становление, смена, редукция *системы перцептивных действий*, т.е. движений, осуществляемых в рецепторах, без которых психическое отражение невозможно. Это движения по «ощупыванию» мира, по уподоблению ему, выделению в нем «информативных точек». У новорожденного таких перцептивных действий нет, он еще не может сосредоточить взгляд на предмете, схватить его и ощупать. Перцептивные действия происходят из практических, предметных действий и далее видоизменяются, совершенствуются в ходе

психического развития. Вначале они существуют развернуто (сукцессивно), подобно ощупывающим движениям пальцев руки. Затем становятся одномоментными, свернутыми (симультанными) по типу микроскачка глаза. Складывается динамичная, многоуровневая система перцептивных действий, которая задействуется во взаимозависимости от других направлений динамики восприятия: его задачи и алфавита.

2. Развитие восприятия идет по пути становления, укрупнения, преобразования его *алфавита*, сенсорных эталонов, оперативных единиц. Восприятие внутренне вооружено особым алфавитом. Человек воспринимает мир не непосредственно, а сквозь сито эталонов, единиц перцепции. Такой алфавит меняется в ходе развития и практической деятельности.

Рассмотрим для наглядности смену алфавита восприятия при овладении ребенком чтением. Вначале «единицей» восприятия и различения является буква, положим, есть М и есть А. Затем алфавит укрупняется до слогов, из двух букв получается нечто новое — МА. Когда объединятся два слога, то получится не просто звучащее как МА-МА, а качественно новая единица в виде слова: МАМА. Далее идет укрупнение алфавита чтения. Человек воспринимает не буквы, не слоги, не слова, а предложения, мысли. Изменилось не только чтение, не только восприятие. Вся психика стала качественно другой. Соответственно будут меняться перцептивные движения глаз при чтении: от обведения буквы по контуру до «диагонального» движения по странице текста. При этом принципиально меняется и предмет внимания, и содержание поля сознания читающего человека.

Нечто подобное происходит во всех видах восприятия. При восприятии речи человек выделяет фонематические признаки, т.е. такие физические характеристики звука, от которых меняется значение слова. Скажем, в русском языке к таким признакам относятся звонкость — глухость, ударность — безударность. В каждом языке существуют свои специфические фонемы. Например, во вьетнамском языке фонематическим признаком выступает тональность (высота) звука, в которой для русского языка отражается лишь эмоция говорящего. Слуховой и речевой аппараты устроены одинаково у людей всех языковых и национальных принадлежностей. Но фонематические различия речи на разных языках (и даже диалектах) могут быть очень существенными.

За исключением отдельных профессий алфавит восприятия складывается у человека стихийно, путем приспособления и передачи традиций, хотя в отечественной детской психологии решалась зада-

ча сенсорного воспитания дошкольника. Конечно, человека следует учить адекватному восприятию всего разнообразия и богатства мира, в том числе внутреннего, психического. Художник видит, а музыкант слышит мир по-другому, чем люди необученные. Опытный механик может по нюансу звука обнаружить неисправность сложного и шумного двигателя. Все это иллюстрирует и подтверждает большие возможности человеческой психики.

3. Третьим направлением развития и динамики восприятия, связывающим два предшествующих, является становление и смена *перцептивных задач*. Для ребенка таких задач вначале вообще не существует. Затем формируются восприятие, любознательность, потребность в знании. Возникают многообразные задачи восприятия: от простейшего обнаружения, различения, опознания до развернутой и систематической деятельности наблюдения; от восприятия листа бумаги до восприятия мироздания. Восприятие задействовано, таким образом, в любой человеческой деятельности и может внешне проявиться как в нескольких движениях глаз (узнавание), так и в длительной умственной работе с учебником.

4. Подчеркнем, наконец, что еще одним, ранее описанным направлением развития восприятия является его пересечение, *взаимодействие* с другими психическими функциями, с личностью в целом. Чем богаче межфункциональные связи, тем сложнее и совершеннее процесс восприятия мира. В том, что, как и зачем воспринимает человек, в значительной мере проявляется и он сам: его потребности и способности, интеллект и сознание, внимание, характер да и все остальное.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. Каковы основные виды ощущений?
2. В чем заключается смысл основного психофизического закона?
3. В каких терминах описывается взаимодействие ощущений и динамика чувствительности?
4. Как связаны между собой основные свойства восприятия?
5. В каких направлениях осуществляется развитие восприятия?
6. Что такое «перцептивные действия»?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Применительно к отражению какого явления допустим научный термин «Ощущение»?

А. Радость.

Б. Усталость.

В. Тепло.

Г. Скорость.

2. Чувствительность измеряется...
А. Порогами.
Б. По субъективной шкале.
В. Ощущениями.
Г. С помощью закона Фехнера.

3. Восприятия — это...
А. Сумма ощущений.
Б. Отражение предмета в целом.
В. Реализация наблюдения.
Г. Адекватное понимание.

4. Какое из перечисленных свойств не относится к восприятиι
А. Предметность.
Б. Обобщенность.
В. Разумность.
Г. Константность.

Глава 13

ВНИМАНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

13.1. Сущность, функции и виды внимания

Осуществление любой деятельности требует от человека внимания. В игре дети постоянно должны удерживать в сфере своего внимания соответствующие правила, происходящие события и их динамику. Часто они до такой степени сосредоточены на этом, что им трудно переключить внимание на что-либо иное. Устойчивого внимания требуют все виды труда. Неспособность удержания внимания на объекте трудовой деятельности приводит к снижению качества производимого продукта. В отличие от игры человеку приходится прикладывать для этого значительные усилия, особенно в тех случаях, когда он внутренне не увлечен процессом труда и работает по принуждению или в силу необходимости. Без сосредоточенного внимания невозможно достижение высоких результатов в искусстве, спорте и учении. Если ученик не будет сосредоточен на восприятии учебного материала, он не сумеет его понять, выделить в нем главное и запомнить. Призывы: «Будьте внимательны!» способны удержать внимание в течение короткого времени, после чего многие дети снова отвлекаются. Управление вниманием учащихся является одной из важных задач, которые решает учитель в процессе урока.

В каждый данный момент наше сознание направлено на тот или иной конкретный объект. Человек или воспринимает что-то, или думает о чем-то, что-то вспоминает или воображает. Направленность сознания на объект характеризует внимание субъекта как особую функцию познания. *Внимание* — это избирательная направленность и сосредоточенность сознания человека на определенном

объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость, при одновременном отвлечении от других объектов.

Внимание может быть направлено как на внешние объекты действительности (внешнее внимание), так и на свой внутренний мир (внутреннее внимание). Проявляется внимание как особое состояние всего организма, при котором изменяется внутренняя психическая деятельность, внешняя двигательная, а также активность работы мозга (физиологический уровень внимания). Психическая деятельность фокусируется на объекте. Внимание повышает уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности личности. Двигательная сторона внимания проявляется в специфических «позах внимания». При внешнем и внутреннем внимании данные позы различаются. Для внешнего внимания характерен поворот головы и взгляд, сосредоточенный на объекте, возможна задержка дыхания. При внутреннем внимании человек часто закрывает глаза или его взгляд витает, ни на чем не сосредоточиваясь. Учитель по этим характерным признакам может определить, направлено ли внимание ученика на содержание урока или он думает о чем-то своем. На физиологическом уровне внимание обеспечивается возбуждением ретикулярной формации как механизма активации мозговой деятельности; индукцией нервных процессов и возникновением доминанты. Закон индукции был открыт И.П. Павловым. Она проявляется в том, что процесс возбуждения, возникающий в одной области коры головного мозга, вызывает торможение в других ее областях. Явление доминанты было открыто А.А. Ухтомским. *Доминантой* называется временно господствующий в коре головного мозга очаг возбуждения, тормозящий другие рефлексы и усиливающийся при действии любых стимулов.

Основной функцией внимания является установление связи субъекта с объектом, на который в данный момент направлено его сознание, и обеспечение ясности и четкости отражения объекта. При отсутствии внимания изменяется и отчетливость содержания познавательной деятельности, направленной на данный объект. Если ученик при выполнении домашнего задания будет отвлекаться, представляя себе, например, предстоящие спортивные соревнования, он может допустить ошибки, делать пропуски, не замечать детали. В результате его деятельность окажется малоэффективной, а задание будет выполнено некачественно.

Вторая функция внимания проявляется в том, что оно осуществляет селекцию и систематизацию перцептивных данных. Внешний мир бесконечен, а сознание человека ограничено. Внимание, подобно фильтру, пропускает в сознание только наиболее важную инфор-

мацию. Поэтому процесс внимания часто сравнивают с воронкой или бутылочным горлышком.

Еще одной важной функцией внимания принято считать улучшение качества той деятельности, на которую оно направлено. Внимание функционирует в различных сферах человеческого сознания: чувственной, мнемической, интеллектуальной.

Собственного продукта внимание не имеет. На этом основании некоторые психологи считали целесообразным вообще не использовать понятие «внимание». Датский психолог Э. Рубин написал даже научную статью, которую озаглавил «Несуществование внимания». С такой трактовкой «внимания» можно не согласиться, если признать, что его специфическим продуктом является улучшение результата деятельности. Внимание обеспечивает полноту и глубину восприятия, памяти, мышления и воображения и выступает, таким образом, как условие успеха познания окружающей действительности. В этом смысле К.Д. Ушинский называл внимание дверью, через которую проходят все знания и впечатления из внешнего мира. Чем отчетливее выступает объект в сознании человека, тем активнее становится его деятельность с ним, что в свою очередь обеспечивает его более глубокое познание.

Установление связи между сознанием человека и отражаемым объектом — это двусторонний, взаимообусловленный процесс. С одной стороны, объект привлекает к себе внимание, с другой — внимание направляется на объект. Соответственно факторами возникновения и удержания внимания на объекте могут быть как свойства самого объекта, так и особенности субъекта. Одни люди в большей степени подчиняются непосредственным влияниям окружающей среды и проявляют пассивность в выборе объектов внимания. Другие более активны в этом отношении. В зависимости от соотношения таких факторов роль личности в регуляции внимания может быть различной — от почти полной пассивности до полной сознательности и самоорганизации. Данные отличия выражены в классификации видов внимания. Различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и постпроизвольное.

Непроизвольное, или непреднамеренное, внимание — это направленность сознания на предмет или явление в силу каких-то их особенностей. Способность к такому вниманию является у человека врожденной, в связи с чем Л.С. Выготский именовал его натуральным. Этот вид внимания присущ и человеку, и животным. Мы можем наблюдать у последних позы внимания, например при добывании пищи или защите от врагов. Основной механизм непроиз-

вольного внимания — ориентировочный рефлекс. И.П. Павлов обозначил его «что такое?», потому что он проявляется как первоначальная психическая реакция на любой новый стимул, позволяя наилучшим образом настроить органы чувств на восприятие нового объекта и принять решение относительно его полезности или опасности для организма.

Непроизвольное внимание может возникать при различной степени пассивности человека. При крайней степени пассивности оно называется вынужденным. Н.Ф. Добрынин, однако, указывал, что индивидуальность и своеобразие личности оказывают определенное влияние даже в ситуациях возникновения вынужденного внимания. Факторы, обусловливающие непроизвольное внимание, разделяются на две группы.

Первую составляют свойства и особенности раздражителей. Прежде всего это новые интенсивные раздражители. Новое строение, новая вещь, новая реклама всегда привлекают наше внимание. Громкий звук, яркая вспышка, сильный толчок также заставят обратить на себя внимание. Другими факторами в этой группе являются длительность действия раздражителя, его движение, контрастность по сравнению с фоном. Изменение характеристик действующих раздражителей, например силы или длительности, начало и конец действия, также вызывает внимание.

Вторую группу раздражителей, вызывающих непроизвольное внимание, характеризует их связь с потребностями и интересами субъекта. Если для человека что-то является особо значимым, это будет в сфере его внимания. Коллекционер никогда не пройдет мимо предметов своего увлечения, в то время как другие люди останутся к ним равнодушны.

Факторы, вызывающие непроизвольное внимание, учитываются в архитектуре, строительстве, рекламе, полиграфии и других областях. Большую роль они играют и в организации учебно-познавательной деятельности учащихся, например в подборе и представлении учебного материала таким образом, чтобы направить внимание на нужные объекты и не отвлекать от основного содержания урока. Интерес к учебному предмету способен длительное время поддерживать высокий уровень непроизвольного внимания. Яркий, эмоционально насыщенный материал всегда вызывает у учащихся непроизвольное внимание. Это особенно важно для начальной школы, так как у младших школьников произвольные познавательные процессы (восприятие, внимание, память) находятся еще в стадии формирования.

По мере расширения учебных предметов и усложнения учебного материала опоры на непроизвольное внимание становится не-

достаточно для эффективной организации процессов усвоения знаний. Далеко не все предметы вызывают у учащихся интерес. У многих из них возникают значительные трудности, связанные с пониманием материала и выполнением учебных заданий. Их преодоление требует от учащихся воли и произвольного внимания.

Произвольное внимание — это организованная направленность сознания на объект или явление. Произвольное внимание возникло в процессе труда при необходимости сосредоточиваться не на том, что приятно или интересно, а на том, что в данный момент необходимо делать, что является важным для успешного выполнения действия. Л.С. Выготский показал, что произвольное внимание, которое он называл культурным, в отличие от непроизвольного, — процесс опосредствованный, т.е. осуществляемый с помощью средств — знаков, речи, поставленной задачи. Овладеть данными средствами ребенок может только в социуме, в процессе общения и совместной деятельности со взрослыми. Произвольное внимание, так же как произвольное восприятие, произвольная память, словесно-логическое мышление, относится к высшим психическим функциям человека.

В онтогенезе развитие произвольного внимания осуществляется постепенно. Сначала взрослые с помощью речевой инструкции, указания на нужный объект и постановки перед ребенком познавательной или практической задачи организуют его внимание и деятельность. Затем он овладевает умением самостоятельно ставить перед собой задачу и направлять внимание на нужный объект. Удержание внимания на предмете или действиях с ним, определяемых поставленной задачей, требует волевых усилий и активности личности, так как человек сознательно принимает решение и исполняет его. Хорошо известно, как трудно бывает удерживать внимание при изучении сложного и непонятного материала или в условиях осуществления однообразной и монотонной деятельности. В таких ситуациях человек не только прикладывает усилия, чтобы удержать предмет внимания, но еще и переживает эти усилия. Такое внутреннее переживание усилий Л.С. Выготский связывал с процессом овладения человеком своим вниманием, своего рода борьбы и победы над теми факторами и раздражителями, которые направляют внимание на другие объекты. Существуют определенные приемы в организации деятельности, которые могут облегчить учащимся этот процесс, например чередование различных видов деятельности, дозированная помощь, активный отдых.

На физиологическом уровне регуляцию произвольного внимания осуществляют лобные доли коры головного мозга, обеспечивающие влияние речевой инструкции на избирательность внимания и целенаправленную деятельность.

Психологическое содержание произвольного внимания было раскрыто П.Я. Гальпериным, автором теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий. Он показал, что умственные действия являются результатом интериоризации (перехода внешних практических действий во внутренние психические), обобщения и сокращения. Управление действием на основе образа требует контроля — постоянного сопоставления задания с его исполнением. В начальных формах контроль осуществляется как развернутое предметное действие. Превращение контроля в умственное и сокращенное действие изменяет его природу и функции. Умственный контроль за ходом деятельности обеспечивает направленность и сосредоточенность сознания на ее выполнении и результате, т.е. является вниманием. Такой контроль уже не просто оценивает деятельность и ее результат (как это происходит при внешнем развернутом контроле), но и улучшает их. Это объясняется тем, что внимание как действие психического контроля осуществляется на основе сформированных ранее критериев, образов и понятий, к которым приравниваются выполняемые действия, так как человек понимает, как следует действовать в данной ситуации и планомерно осуществляет требуемые действия. Внешний контроль посредством речи переходит в умственный план и, сократившись, становится вниманием. Учитель может целенаправленно обучать ребенка вниманию. Для этого наряду с основными заданиями учащимся следует давать специальные упражнения на проверку выполненной работы, указывая критерии, образцы, общий план и последовательность конкретных действий.

Третий вид внимания — *постпроизвольное* — возникает, когда в процессе первоначально непривлекательной деятельности человек заинтересовывается работой. Волевые усилия для ее продолжения уже не требуются, что сближает постпроизвольное внимание с непроизвольным. Однако в отличие от непроизвольного внимания постпроизвольное регулируется сознательно поставленной целью и осуществляется планомерно, играя важную роль как фактор, способствующий выполнению учащимися трудных заданий в течение длительного времени. При этом они не испытывают утомления в виду отсутствия необходимости волевых усилий. Утомление сменяется чувством удовлетворения и радостью познания.

При организации учебной деятельности важно опираться на все три вида внимания, управляя их динамикой и используя преимущества каждого вида.

13.2. Основные свойства внимания

В процессе внимания человек тратит значительные ресурсы нервной системы на его удержании на объекте. Затраченные ресурсы могут существенно различаться по количественным показателям отдельных характеристик. Внимание может быть направлено на один или несколько объектов. Человек способен переключать внимание с одного объекта на другие, быть внимательным к тому или иному объекту в течение разного времени и в различной степени. Все эти характеристики, или **свойства внимания**, проявляются в каждом его конкретном акте, определяя влияние внимания на организацию и продуктивность деятельности. К числу основных свойств внимания относятся: избирательность, объем, концентрация, устойчивость, колебание, переключаемость и распределение.

Избирательность (селективность) внимания связана с возможностью успешной настройки субъекта на восприятие информации, относящейся к сознательной цели или установкам личности. Избирательность осуществляется как на уровне автоматических процессов (при непроизвольном внимании), так и на сознательном, контролируемом уровне (при произвольном внимании). Автоматические процессы в большей степени определены свойствами нервной системы и особенностями объекта. Посредством контролируемых процессов осуществляется сознательная регуляция выбора объекта внимания в соответствии с целью и ситуацией. Контролируемые процессы требуют усилий, осознаваемы и управляемы субъектом. Развитие механизмов сознательной регуляции избирательности внимания лежит в основе овладения человеком своим вниманием.

Объем внимания измеряется количеством объектов, которые воспринимаются человеком одновременно, или идей, осознаваемых ясно и отчетливо. В экспериментальной психологии для измерения объема внимания применяется специальный прибор — тахистоскоп, позволяющий предъявлять буквы, цифры, слова, фигуры и другие зрительные стимулы одномоментно (время экспозиции 0,1 секунды). В настоящее время для этих целей применяются разнообразные компьютерные методики. У взрослого человека объем внимания равен 7 ± 2 элемента (куска), так же как объем восприятия и кратковременной памяти. В реальных ситуациях величина объема внимания зависит от времени экспозиции, характера стимульного материала, степени знакомства с ним, специфики деятельности и поставленной цели. При возможности установления смысловых связей или группировки объектов объем внимания возрастает. В экспериментальных исследованиях показано значительное

увеличение объема внимания на смысловые сочетания. К характерным функциональным особенностям внимания относится сужение объема, что, в частности, может быть следствием состояния монотонии, возникающего при однообразной работе. Измерение объема внимания и поиск путей для его увеличения в случае необходимости используются при обучении в тех видах профессиональной деятельности, содержанием которых является принятие решений на основе точности и полноты воспринимаемой информации (например, авиадиспетчеры, операторы сложных систем управления).

Концентрация внимания характеризуется степенью сосредоточенности сознания на объекте и выражает интенсивность связи субъекта с объектом. Образно говоря, концентрация внимания представляет собой фокус, в который собрана сознательная деятельность субъекта в данный момент. Максимальной величины концентрация внимания достигает при восприятии одного объекта. Увеличение объема внимания приводит к снижению уровня концентрации. Концентрация внимания выступает как важное психологическое условие углубленного познания объектов и явлений, выполнения сложных практических действий. Развитие концентрации внимания предполагает использование специальных приемов организации деятельности с объектом: выделения в нем новых аспектов, их анализа и сравнения, поиск новых свойств объекта, путей и возможностей его применения или совершенствования. Повышению и развитию концентрации внимания способствует активность личности, увлеченность деятельностью и интерес к объекту.

Устойчивость внимания отличается длительностью времени, в течение которого сохраняется сосредоточенность внимания на объекте. Непривлекательность объекта, неподвижность, однообразие действий с ним делают внимание неустойчивым. Факторами, повышающими устойчивость внимания, являются интерес к объекту, его связь с жизненными ценностями личности, осознание важности выполняемой работы и постановка специальной задачи на удержание внимания. В то же время наблюдения и экспериментальные исследования показывают, что внимание подвержено периодическим, непроизвольным колебаниям.

Колебание как свойство внимания изучал Н.Н. Ланге. В его экспериментах испытуемые слушали тиканье часов. Через определенные периодические промежутки времени звук часов флуктуировал. Н.Н. Ланге показал, что период колебания составляет примерно две-три секунды. Причинами колебания внимания являются утомление и адаптация органов чувств. Колебание внимания — свойство, противоположное устойчивости. Если отсутствуют или слабо

выражены основные факторы устойчивости, колебания неизбежно будут иметь место.

Возможен и намеренный, сознательный перенос внимания с одного объекта на другой — *переключение* внимания. Это дает человеку возможность быстро ориентироваться в ситуации, учитывать все ее особенности, детали и происходящие в ней изменения, что необходимо в быстро меняющихся сложных ситуациях. В классе учителю приходится переключать внимание на разных учеников, на собственную деятельность, неожиданные события, не отклоняясь от плана и основного содержания урока. Переключаемость внимания выражается в скорости перехода от одного вида деятельности к другому и зависит как от свойств нервной системы — динамичности и ригидности, так и от тренировки действий с соответствующими объектами. Это важно учитывать в тех случаях, когда от высокой или низкой переключаемости внимания зависит принятие особо значимых или жизненно важных решений. Например, водителям автотранспорта постоянно приходится переключать внимание с панели управления на сигналы светофора, дорожные ситуации и другие объекты.

В некоторых ситуациях от человека требуется одновременно выполнять два или большее число действий при отсутствии условий их выполнения путем переключения внимания. Достигается это посредством *распределения* внимания — удержания в сфере внимания одновременно нескольких объектов. Это предполагает его концентрацию не в одном, а как минимум в двух фокусах. Распределение внимания дает возможность не терять ни один из объектов из поля сознания. Такое свойство оказывается важным и даже необходимым во многих видах деятельности. Оно поможет, например, вести наблюдение за несколькими процессами или объектами, когда обстоятельства не позволяют терять их из вида ни на одно мгновение. Умея распределять внимание, учитель может объяснять новый материал, наблюдать за тем, как он воспринимается учениками, что происходит в классе.

В реальной деятельности часто бывает трудно определить, имеет ли место переключение или распределение внимания. Это удается сделать только в экспериментальных условиях с помощью точных замеров реакций испытуемого. Исследования показывают, что распределению внимания способствует связь объектов друг с другом и характер выполняемых с ними действий. Они должны быть не очень сложными, и, по крайней мере, одно из них должно быть автоматизированным, т.е. не требовать постоянной направленности сознания.

Например, опытная вязальщица может одновременно вязать и смотреть телевизор или вести беседу. Историческими фактами являются феноменальные способности к распределению внимания Юлия Цезаря и Наполеона, умевших одновременно и эффективно выполнять несколько важных дел. Но в отдельных случаях распределение внимания не обеспечивает адекватности действий, что может приводить к сбоям в выполняемой деятельности и другим нежелательным последствиям. В хронике дорожных происшествий обсуждался инцидент перехода улицы пешеходом, который говорил по мобильному телефону. Он вовремя не заметил опасность, что привело к серьезному дорожно-транспортному происшествию.

Психическим состоянием, противоположным вниманию, является *рассеянность* — функциональное или органическое нарушение способности к сосредоточенному вниманию. Рассеянность вызывается различными причинами. Она может быть результатом усталости, бессонницы или нездоровья. У детей рассеянность часто бывает следствием невозможности сосредоточения внимания и высокой отвлекаемости. Такого типа рассеянность называется «ученической». Погружение человека в мечты или грезы вызывает состояние «поэтической» рассеянности. Глубокая сосредоточенность на поиске решения сложной проблемы является причиной «профессорской» рассеянности. «Поэтическая» и «профессорская» рассеянность не мешают достигать значительных успехов в художественной и научной деятельности, а, напротив, часто способствует этому ввиду того, что человек постоянно сосредоточенно думает о какой-то проблеме и в конце концов решает ее. «Ученическая» же рассеянность препятствует усвоению знаний и требует специальной коррекции.

Отдельные свойства внимания могут быть развиты у человека неравномерно. Это связано с индивидуальными и личностными особенностями или со спецификой преобладающего вида деятельности. Формирование внимания учащихся предполагает знание особенностей основных его свойств и их соотношения, определение конкретных причин рассеянности в процессе учебной деятельности. Высокий уровень развития основных свойств внимания, овладение своим вниманием как произвольным, самоуправляемым процессом характеризуют формирование *внимательности* как свойства личности. Внимательный человек способен к длительному и сосредоточенному вниманию на нужном объекте даже в условиях действия отвлекающих факторов. Он может анализировать свои психические состояния и управлять ими, снимать утомление, оптималь-

ным образом организуя деятельность и внимание, а в случае необходимости прикладывать волевые усилия для его удержания. Внимательность как свойство личности проявляется во всех видах деятельности, выступая в качестве важной составляющей ее успешности. В общении внимательность способствует более тонкому восприятию других людей, особенностей их речи и невербальных реакций, а следовательно, и более глубокому пониманию их внутреннего мира, что так важно для эффективного педагогического общения и педагогической деятельности.

Развитие внимания и внимательности взаимосвязано с общим развитием активности и направленности личности. Развитие произвольного внимания взаимосвязано и составляет важную сторону в формировании системы произвольных процессов и волевых действий субъекта. Формирование внимания служит одним из основополагающих факторов эффективности учебной, трудовой и других видов деятельности.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем состоит сущность процесса внимания и каковы его функции?

2. Какие виды внимания вам известны? Как можно раскрыть особенности каждого из них?

3. Каковы основные факторы возникновения непроизвольного внимания?

4. Как можно сформулировать основные положения теории внимания как психического контроля (П.Я. Гальперин)?

5. При каких условиях возможно распределение внимания?

6. Что такое рассеянность и каковы ее причины?

! *Тестовые задания*

1. Как называется внимание, объектом которого является внутренний мир человека?

А. Непроизвольным.
Б. Вынужденным.
В. Внешним.
Г. Внутренним.

2. Кто из психологов разработал концепцию натурального и культурного внимания?

А. Н.Н. Ланге.
Б. Л.С. Выготский.
В. Н.Ф. Добрынин.
Г. П.Я. Гальперин.

3. Степень сосредоточения сознания на объекте это...
А. Концентрация внимания.
Б. Объем внимания.
В. Устойчивость внимания.
Г. Внимательность.

4. Переключаемость внимания проявляется как...
А. Непроизвольные колебания внимания.
Б. Намеренный перенос внимания с одного объекта на другой.
В. Неспособность сосредоточения на объекте.
Г. Отвлечение внимания.

Глава 14

ПСИХОЛОГИЯ ПАМЯТИ

14.1. Общее понятие о памяти. Процессы памяти

Человек живет не только в мире образов непосредственно окружающей действительности, но и в мире образов-следов, сохраняющихся у него от прошлого опыта. Такие следы имеют различное происхождение и природу. Во-первых, в процессе эволюции в клетках ДНК и нервной системе накапливались и хранились следы прошлых воздействий, обеспечивающих приспособительное поведение. Это *биологическая*, или *видовая*, память. Во-вторых, люди пользуются прошлым опытом всего человечества. Это их *историческая*, или *социальная*, память. Образы прошлой жизни сохранились в виде наскальных рисунков, различных сооружений, игр, традиций. Основной и самой существенной формой исторической памяти является письменность. В совокупности письменных памятников разных эпох и народов отражено все прошлое человечества с момента его возникновения. В-третьих, это *индивидуальная*, или *психологическая*, память, которая сохраняет следы, приобретенные в процессе индивидуальной жизни человека — знания, умения, ассоциации, личный опыт. Человек накапливает знания и использует их в нужный момент.

Основное предназначение памяти — актуализировать прошлый опыт для выработки решений возникающих проблем. Память осуществляет связь между прошлыми состояниями психики, настоящим и будущими действиями и психическими процессами человека, обеспечивает связность и устойчивость его жизненного опыта, непрерывность существования сознания и самосознания личности. Если представить себе, что человек лишается памяти, это означает, что он теряет и свою личность. Человек не знает, кто он такой, где

находится, какое сегодня число. Он не может говорить, читать, писать, пользоваться обычными вещами.

Память делает возможным накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений. Учитывая ее значение в становлении человеческого познания, можно сказать, что память — основа всего сознания. **Память** — это отражение действительности, проявляющееся в сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта. Посредством памяти человек реагирует на сигналы или ситуации, которые перестали непосредственно действовать на него. Образы памяти в отличие от образов восприятия относятся к представлениям.

Представления — образы предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но которые были восприняты ранее. Представления памяти могут быть единичными и общими. Например, у человека есть представление дома, в котором он живет, и есть представление дома вообще. Чем богаче у человека общие представления в какой-либо области, тем более полно и адекватно он будет воспринимать реальные объекты. Представления функционируют в психике как процесс. Всякое новое восприятие ведет к изменению представления конкретного предмета. Свойствами представлений памяти являются полнота и обобщенность. Полнота зависит от количества связей данного объекта с другими. Обобщение происходит на основе связывания каждого нового представления со старым. Задачи, которые встают перед человеком, не могут быть решены исключительно путем непосредственного использования представлений памяти, потому что новые задачи никогда не бывают точной копией предыдущих. Первые совпадают со вторыми только в общих чертах, поэтому человек каждый раз творчески преобразует представления памяти, а не воспроизводит их механически.

Механизмом образования представлений памяти служит создание и закрепление временных связей в коре головного мозга. Существуют две теории, объясняющие физиологические процессы образования представлений памяти. Согласно нейронной теории нейроны формируются в цепи (замкнутые круги), по которым циркулируют биотоки. Под их влиянием происходят изменения в синапсах, что облегчает последующее прохождение биотоков по этим путям. Согласно молекулярной теории в протоплазме нейронов образуются особые белковые молекулы, предназначенные для записи и хранения информации.

Временные связи отражают реальные ассоциации предметов и явлений действительности. *Ассоциацией* называется связь между

различными объектами действительности и ее отражением в сознании, когда представление об одном объекте вызывает появление мысли о другом. По характеру связей различают простые и сложные ассоциации. К простым относятся связи объектов по смежности (близость в пространстве или во времени), сходству (наличие общих или подобных черт), контрасту (наличие противоположных черт); к сложным — причинно-следственные, существенные смысловые связи. Память человека не простое накопление информации в центральной нервной системе, а ее сложная организация, которая обеспечивает отбор, сохранение нужных следов и стирание ненужных.

Родоначальником научной психологии памяти считают немецкого ученого Г. Эббингауза, который экспериментально исследовал процессы памяти. Основными процессами памяти являются запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

Запоминание — это процесс памяти, посредством которого происходит запечатление следов, ввод новых элементов ощущений, восприятия, мышления или переживания в систему ассоциативных связей. Основу запоминания составляют связи, объединяющие запоминаемый материал в смысловое целое. Установление смысловых связей — результат работы мышления над содержанием запоминаемого материала.

Сохранение — процесс накопления материала в структуре памяти, включающий его переработку и усвоение. Сохранение опыта создает возможность для обучения человека, развития его перцептивных процессов, мышления и речи.

Воспроизведение — процесс актуализации элементов прошлого опыта (образов, мыслей, чувств, движениий). Относительно простой формой воспроизведения является *узнавание* — опознание воспринимаемого объекта или явления как уже известного по прошлому опыту посредством установления сходства между воспринимаемым объектом и образом, закрепленным в памяти.

Воспроизведение бывает непроизвольным и произвольным. При непроизвольном воспроизведением образ всплывает без специальной задачи на актуализацию и без усилий со стороны человека. Наиболее распространенным механизмом являются ассоциации с наличными мыслями, образами, переживаниями или действиями. Произвольное воспроизведение осуществляется как сознательный, преднамеренный процесс актуализации прошлых образов.

Если в процессе воспроизведения встречаются затруднения, оно переходит в *припоминание*. Особенность припоминания состоит в том, что это — активный, волевой процесс, осуществляемый как

развернутая мыслительная деятельность. Человек отыскивает или достраивает необходимые промежуточные звенья, производит их отбор и оценку с точки зрения требуемой задачи.

Типичным примером припоминания служит построение учеником устного ответа. Зная природу и структуру припоминания, учитель может оказывать ученикам (в случае, если у них возникают затруднения) помощь в виде подсказки, восстанавливающей ассоциативную связь. Воспроизведенная информация не является точной копией того, что было запечатлено в памяти. Всегда имеет место преобразование, перестройка информации в конкретной зависимости от задачи деятельности, понимания материала и его значимости для субъекта.

В памяти сохраняется множество образов и представлений, отражающих события жизни человека, его знания, навыки и умения. Но сохраняются не все образы, некоторые из них забываются. *Забывание* — это процесс памяти, заключающийся в потере возможности воспроизведения, а иногда даже и узнавания ранее запомненного. Наиболее часто забывается то, что не значимо для человека, не связано с его актуальной деятельностью. Забывание может быть частичным или полным. При частичном забывании воспроизведение осуществляется не полностью или с ошибками. При полном забывании объект не воспроизводится и не узнается. Время, в течение которого человек не в состоянии воспроизвести забытый материал, может быть разным. По этому критерию выделяют временное и длительное забывание. Временное характеризуется тем, что человек не может вспомнить что-либо в нужный момент, а длительное — тем, что он не вспоминает материал в течение долгого времени. Стирание следов как механизм забывания происходит при отсутствии подкрепления временных связей и их угасании.

Многие люди жалуются на свою память, считают ее неразвитой, плохой по причине того, что многое забывают. Они не правы в отношении своей памяти, потому что без забывания функционирование нормальной здоровой памяти невозможно. Человек не может помнить все, что с ним происходило в прошлом. Как отмечал В. Джеймс, «если бы мы помнили решительно все, то были бы в таком же безвыходном положении, как если бы не помнили ничего». Одна из современных гипотез заключается в предположении, что на самом деле все прошлое человека закодировано в его мозге. Исследования по «раскодированию» такой информации в состоянии гипноза частично ее подтверждают.

14.2. Виды и типы памяти

Память человека связана с разными системами организма, разными анализаторами и включена в различные виды деятельности. С учетом всех этих факторов существует сложная классификация видов и типов памяти по разным основаниям.

По длительности сохранения информации выделяют сенсорную, кратковременную и долговременную память. *Сенсорная*, или мгновенная, память осуществляется на уровне рецепторов и сохраняет физические характеристики стимулов от 1/4 до 2 секунд. Необходимым условием перевода информации из сенсорной памяти в кратковременную является направленность на нее внимания субъекта. Если информация не оценивается в качестве значимой, следы стираются.

Кратковременную память отличает хранение информации до 30 секунд. Информация поступает в кратковременную память из сенсорной или долговременной, в виде воспоминания о чем-либо. Эта информация обрабатывается и интерпретируется мозгом, после чего принимается решение о стирании следа или переводе ее в долговременную память. В кратковременной памяти может удерживаться ограниченное количество элементов, т.е. она имеет определенную емкость, или объем. *Объем кратковременной памяти* — это способность одновременно сохранять определенное число разнородных элементов информации. Впервые объем кратковременной памяти измерил Г. Эббингауз. Затем А. Миллер измерял объем памяти, используя различный стимульный материал. Оказалось, что объем памяти равен 7 ± 2 элемента независимо от характера запоминаемого материала. Это могут быть цифры, буквы или названия предметов. А. Миллер назвал число 7 магическим, сопоставив его со многими аспектами жизни человека и особенностями его психики: семь чудес света, семь смертных грехов, семь дней недели. Если необходимо в течение короткого времени сохранить информацию, включающую больше семи элементов, человек сознательно или автоматически группирует элементы, чтобы число групп не превышало семи. К кратковременной памяти в качестве ее подвида относят также *оперативную* память. Время хранения информации в ней определяется конкретной задачей, операцией деятельности и может быть несколько больше, чем в кратковременной памяти. Так, человек-оператор удерживает в памяти поступающую с пульта управления информацию до принятия соответствующего решения, после чего забывает ее.

Долговременная память характеризуется практически неограниченным временем хранения материала и неограниченным объемом. В ней хранятся все усвоенные человеком знания, сформированные навыки и умения, разнообразные впечатления, все, что составляет прошлый опыт. Но не вся информация, хранящаяся в долговременной памяти, оказывается доступной для воспроизведения. Ее доступность обусловливается условиями запоминания материала, его значимостью для субъекта, структурой ассоциативных связей, организацией процессов воспроизведения.

Запоминание может осуществляться в ходе различных видов деятельности, для достижения различных целей. В соответствии с характером цели различаются *непроизвольное* и *произвольное* запоминание. Непроизвольное запоминание происходит без специальной цели запомнить. Человек может выполнять какую-либо деятельность — читать, строить дом, играть в шахматы или просто гулять, при этом совершенно не думая о том, чтобы что-то запомнить, тем не менее определенную информацию он запоминает.

В других случаях человек сознательно, намеренно ставит перед собой цель что-либо запомнить, например учебный материал, текст доклада и т.д. Такая цель называется *мнемической* (от лат. «мнема» — память), а запоминание — произвольным. Это специфически человеческая форма памяти, при которой запоминание выделяется в особую мнемическую деятельность. Чтобы ее осуществлять, человеку требуется применять усилия.

В психологии накоплен большой экспериментальный материал относительно условий успешного запоминания. А.А. Смирнов изучил факторы, влияющие на непроизвольное запоминание. Он интересовался у своих сотрудников тем, что они запомнили по дороге из дома на работу. Заранее никто не был предупрежден о таком опросе. Обобщив полученные данные, А.А. Смирнов пришел к выводу, что непроизвольно запоминаются новые, необычные, сильные, яркие события или воздействия — те, которые привлекают внимание человека, каким-то образом связаны с его интересами, являются значимыми для него. На остальном человек не фиксирует внимание.

В опытах П.И. Зинченко испытуемым предлагалось 15 карточек с изображением предмета и написанными на них цифрами. Если перед испытуемыми ставилась задача, разделить карточки на группы по содержанию изображений, они запоминали предметы и почти не запоминали цифры. Если задача требовала от них работы с цифрами, они запоминали цифры, а не предметы. Таким образом, было

показано, что непроизвольно человек лучше запоминает то, что имеет отношение к целям и содержанию его деятельности.

Людям достаточно часто приходится произвольно запоминать тот или иной материал. Актеру необходимо запомнить текст роли, юристу — соответствующие статьи уголовного или гражданского кодекса. Без произвольного запоминания невозможно никакое обучение. Но у некоторых людей произвольное запоминание вызывает трудности. Затратив много времени, чтобы запомнить материал, они в нужный момент не могут его воспроизвести.

А.Н. Леонтьев писал: «Для того, чтобы увидеть, надо смотреть, для того, чтобы услышать, надо слушать, а для того, чтобы запомнить, надо запоминать». Приемы, улучшающие произвольное запоминание, разделяются на две группы. Первые основаны на выявлении внутренних связей, существующих в самом запоминаемом материале. Они связаны с его пониманием и логическим анализом. А.А. Смирнов показал, что осмысливание и понимание материала, выделение главной мысли, разделение на смысловые части, включение в структуру ассоциаций повышают продуктивность произвольного запоминания. Вторая группа приемов основана на применении к материалу искусственных связей, или *мнемотехнических* приемов, например группировки или «метода посредников». Так, телефон 836-12-83 легче запомнить, представив его как 83-612-83. Метод посредников часто используется учащимися для запоминания сложного материала. Например, число π — 3,1416... запоминается с помощью фразы «Что я знаю о кругах» (по числу букв в каждом слове). Осмысление материала и применение мнемотехнических приемов может сделать процесс запоминания управляемым и существенно расширить возможности человеческой памяти.

Л.С. Выготский разделял все психические процессы на два вида: натуральные и культурные. Натуральные процессы осуществляются без использования специальных средств. Использование различного рода средств свойственно только человеку и характеризует опосредствованные процессы. По этому критерию выделяются *непосредственная* и *опосредствованная* память. С давних времен и до настоящего времени человек использовал в качестве средств запоминания узелок на память, зарубки, заметки, впоследствии письменность и другие внешние средства. Овладение речью сделало возможным превращение внешних средств запоминания во внутренние. В качестве внутренних средств человек стал использовать логические операции. Логическое запоминание осуществляется путем установления смысловых связей нового материала с уже известным.

Если у человека не сформированы внутренние средства для запоминания материала, он будет запоминать его *механически*. Механическое запоминание достигается только путем многократного повторения, что нашло отражение в поговорке «повторение — мать учения». Повторение — важный и эффективный способ запоминания, но только в том случае, если оно основано на понимании и смысловой переработке повторяемого материала.

Например, школьнику очень трудно запомнить и воспроизвести определение сложного научного понятия. Если же он понял сущность описываемого им процесса или явления, соотнес со своим личным опытом, сравнил с другими процессами, т.е. осмыслил запоминаемый материал, результат запоминания будет значительно лучше.

Г. Эббингауз, используя созданный им метод «бессмысленных слогов», показал, что объем памяти при запоминании бессмысленного материала в несколько раз ниже, чем осмысленного. Иногда человек встает перед необходимостью запомнить что-либо механически. Это могут быть отдельные фрагменты учебного материала, например таблица умножения, но основой учения является осмысленное логическое запоминание.

Еще одна классификация видов памяти основана на различиях в характере запоминаемого материала. Это могут быть образы, слова, движения или эмоции. Соответственно выделяются: образная, вербальная, двигательная и эмоциональная память. В *образной памяти* сохраняются следы ощущений и восприятия. Мы помним цвет травы, пение птиц, музыкальные мелодии, запах розы и множество других впечатлений, а также сложные перцептивные образы: произведения живописи, музыки, парфюмерные запахи. В свою очередь образная память делится на отдельные виды по ведущему анализатору: *зрительная*, *слуховая*, *осязательная*, *вкусовая* и *обонятельная*.

Вербальная память — основа овладения человеком родным и иностранными языками, а также всей суммой знаний, приобретаемых в процессе обучения. Посредством двигательной памяти формируются моторные навыки, умения и значительная часть привычек. *Двигательная память* очень прочная. Если ребенок в раннем детстве научился плавать или кататься на велосипеде, а затем этим не занимался, то даже через 30 и более лет навыки сохраняются. *Эмоциональная память* — это сохранение и воспроизведение пережитых человеком эмоций и чувств. Ситуативные эмоции в основном забываются. Судьба пережитых аффектов может быть различной. Аффекты, травмирующие психику, иногда полностью вы-

тесняются из сознания. В других случаях следы пережитых аффектов могут сохраняться в памяти в течение всей жизни человека. Если ситуация, вызвавшая аффект, повторяется, он может возникнуть снова. Методом профилактики в этих случаях является смягчение следовых аффектов или их изживание.

В психологии накоплен большой фактический и экспериментальный материал относительно закономерностей запоминания и забывания. Г. Эббингаузом было установлено, что человек теряет более 50% информации к концу первого часа после окончания работы с материалом. Затем в течение суток теряется еще 30% («кривая Эббингауза»). Эту закономерность полезно учитывать при выборе времени и определении количества необходимых повторений материала. Если многократно повторять слова, текст или цифры без перерыва, человек утомляется, его внимание и память притупляются. Если материал не повторять в течение следующих суток, практически весь процесс запоминания придется начинать заново. Целесообразно повторить материал через час. В этом случае повторение остановит процесс стирания следов и закрепит их.

Еще одна закономерность выявляет различия в запоминании начальных и конечных стимулов — «закон ряда». Если испытуемому предъявить для запоминания ряд из 10—12 стимулов (цифр или слов), он запомнит гораздо лучше первые и последние. Средние стимулы, как правило, не запоминаются. Это происходит под влиянием *интерференции* следов, или проактивного и ретроактивного торможения. *Проактивное торможение* проявляется в стирании следов под влиянием того, что человек запомнил непосредственно перед этим. *Ретроактивное торможение* проявляется в том, что каждый последующий материал стирает предыдущую информацию. Таким образом, средняя часть материала подвергается двойному тормозному влиянию.

Учителю важно учитывать эту закономерность при планировании урока, в частности при выборе времени для объяснения нового, особенно трудного материала. Согласно «закону ряда» это лучше делать в начале или в конце урока.

Иногда человек не может правильно воспроизвести запоминаемый материал даже после многочисленных повторений. Он устает, решает, что у него плохая память и прекращает безуспешные попытки. Однако утром с удивлением обнаруживает, что все помнит. Подобное явление называется *реминисценцией* — более полным и точным воспроизведением сохраненного в памяти материала по сравнению с первоначально запечатленным или заученным. При

забывании воспроизведение заученного материала ухудшается, а при реминисценции улучшается, вследствие чего ее считают явлением, противоположным забыванию. Причинами реминисценции являются восстановление функционального состояния мозга и «скрытые» повторения, неосознаваемые человеком. В художественном творчестве реминисценцию часто используют как специальный прием, вызывающий воспоминания, которые помогают лучше понять смысл художественного произведения.

Б.Ф. Зейгарник установила связь между забыванием и степенью завершенности действия. Человек дольше помнит незавершенное дело, чем выполненное до конца («эффект Зейгарник»).

Для каждого человека характерны индивидуально-типологические особенности памяти. Тип памяти определяется ее специфическими качествами и преимущественным развитием одного или более видов. Может иметь место преимущественное развитие вербальной, образной, двигательной или эмоциональной памяти. Тип памяти полезно учитывать при выборе занятий или профессии. При хорошей двигательной памяти легче достигнуть успехов в спорте или хореографии. Эмоциональная память полезна в актерской профессии. Тип памяти складывается под влиянием особенностей нервной системы и основного вида деятельности, в которую включен человек. Обучение ребенка музыке создает условия для развития у него слуховой памяти, рисованию — зрительной. У некоторых людей индивидуально типологические особенности памяти делают ее резко отличной от средних показателей. В таких случаях говорят о *феноменальной* памяти. Из исторических примеров известны особенности памяти Наполеона, который знал своих солдат в лицо, помнил их имена и особенности характера. Академик А.Ф. Иоффе знал на память таблицу логарифмов. А.Р. Лурия описал память своего пациента Шеришевского, который практически запоминал всю информацию и был лишен забывания. Пользы это ему не принесло. По существу, он не мог заниматься никакой производительной деятельностью.

Знание особенностей своей памяти полезно каждому человеку. Учитель, которому приходится запоминать большое количество материала, в зависимости от типа памяти может использовать различные средства, например опорные конспекты, записи, схемы, рисунки. Важно также учитывать особенности памяти учащихся. Это помогает более рационально использовать систему индивидуальных заданий, более объективно оценивать результаты устных или письменных ответов, консультировать старшеклассников по вопросу выбора профессии.

14.3. Память и личность

Следы прошлых воздействий не хранятся в памяти человека как в картотеке или хранилище. Хранение следов памяти — это живой процесс их преобразования, актуализации, всплывания или стирания. Управляет этим процессом сам человек. Мы практически никогда не забываем то, что для нас важно и значимо, что соотносится с нашими мотивами, интересами и ценностями. Влияние мотивов на продуктивность мнемических процессов начинает прослеживаться почти одновременно с «первым рождением личности», т.е. в возрасте около трех лет.

З.М. Истомина показала, что у четырехлетних детей выявляется зависимость результатов запоминания и воспроизведения от мотивов деятельности. В условиях лабораторного эксперимента продуктивность запоминания слов была заметно ниже, чем в естественных для ребенка условиях игры. При организации игры «в магазин» ребенок берет на себя роль посланного за покупками. Цель вспомнить, что именно нужно купить, становится для него внутренне необходимым мотивом, побуждающим к сохранению в памяти названий покупок.

В учебной деятельности влияние мотивов на запоминание проявляется еще более отчетливо. Ученик, увлеченный физикой, лучше и прочнее запомнит определения физических понятий, а ученик, любящий литературу, — стихи любимого поэта. Плохо успевающий подросток, не проявляющий интереса к учению, может помнить очень многое в тех сферах, к которым у него есть интерес, например знать по имени и фамилии футболистов многих команд или рокмузыкантов.

У взрослых продуктивность запоминания во многом определяется профессиональной направленностью личности и профессиональными мотивами. Некоторые виды профессий предъявляют очень высокие требования к памяти. Соответственно достижение высокого уровня профессионализма предполагает сохранение и воспроизведение большого количества специальной информации.

Научные работники сохраняют в памяти профессиональные знания и умения, профессиональные шахматисты помнят огромное число шахматных партий, дебютов и позиций. Очень велика нагрузка на память у актеров.

В.А. Пономаренко приводит данные об особенностях памяти летчиков. В нормальных условиях полета им достаточно опоры на заученные, закрепленные в памяти действия. Но в аварийных ситуациях мотив обеспечения безопасности жизни людей и готовность действовать в нестандартной ситуации побуждает их к сознатель-

ным усилиям по извлечению из памяти нужной информации о неблагополучном состоянии самолета. Эта информация часто оказывается необходимой для принятия единственно верного решения. Профессиональная память становится залогом сохранения жизни многих людей. Интерес и увлеченность профессией играют большую роль в развитии профессиональной памяти, но для многих видов профессий требуются еще большой труд и бесконечное число повторений. Прежде всего это относится к профессиям и видам деятельности, включающим формирование двигательных навыков, таким как игра на музыкальных инструментах, хореография, спорт.

В процессах забывания важную роль играет фактор возраста. Многие события раннего детства (до трех лет) ребенок забывает. Это связано с тем, что он еще не выделяет себя как личность, у него не сформирован образ-Я, он не оценивает свои действия и не придает им смысла. Исследования последних лет доказали, что на самом деле эта информация не исчезает и может быть извлечена с помощью специальных методов, например в состоянии гипноза. Дошкольники проявляют сензитивность к запоминанию родного и иностранного языков. Чем раньше ребенок усваивает иностранный язык, тем менее вероятно, что он его забудет. В школьные годы устанавливается связь процессов запоминания и забывания с учебными мотивами и познавательными интересами учащихся. У пожилых людей забывание касается в основном недавних событий или намерений. Впервые эта особенность памяти была описана С.С. Корсаковым («корсаковский синдром»). Наряду с этим здесь проявляются изменения смысловых отношений и событий текущей жизни.

Большое влияние на процессы забывания оказывают эмоции. З. Фрейд описал механизм подавления и активного забывания неприятных событий. Таких примеров действительно много, но есть и противоположные, когда у человека надолго сохраняются следы пережитых им отрицательных эмоций. Главным фактором, определяющим влияние эмоций на процессы сохранения и забывания, является не знак (положительный или отрицательный), а смысл происходящих событий для человека. Запоминается и длительно хранится в памяти все, что связано с направленностью личности, ее основными ценностями и установками. Мы можем сразу же забыть имя человека, с которым нас познакомили, если он нам безразличен. Если же человек нам дорог, этого никогда не произойдет.

Связь между особенностями личности и памяти не является односторонней. В свою очередь память также оказывает влияние на личность и ее развитие. Различные особенности памяти во многом определяют успешность обучения и овладения профессией, сказываются на эффективности конкретных видов деятельности чело-

века, на всем строе его жизни. Чем больше информации хранится в памяти человека, тем в большей степени она может оказаться ему полезной. Однако это зависит не только от количества информации, сохраняемой в памяти, но и от того, как человек к ней относится и как он ею распоряжается.

Тонкий знаток человеческой души А. Шопенгауэр писал: «Для того чтобы жить вполне осмысленно и из собственного опыта извлекать заключающиеся в нем поучения, необходимо припоминать и передумывать все сделанное, испытанное и пережитое, сравнивать свое прежнее мнение и суждение с настоящим». Но никакая, даже самая богатая память не может обеспечить человека рецептами на все случаи жизни. Опираясь только на память, ученый не сможет сформировать новые научные гипотезы и идеи, шахматист не сможет найти оптимальный ход в неожиданной позиции, учитель не сумеет принять правильное решение в сложной педагогической ситуации. В каждой новой ситуации человек ищет решение, основываясь не только на своем прошлом опыте, но и на анализе, осмыслении реальных ситуаций.

Память может оказывать на личность не только позитивное, но и негативное влияние. Это проявляется в том, что память стереотипизирует поведение человека и тем самым ограничивает его творческие возможности. Стереотипные представления о назначении различных предметов и присущих им свойствах, хранящиеся в памяти, могут препятствовать формированию нового взгляда на вещи, творческому восприятию действительности. Сохранение в памяти отрицательного опыта неудач, унижения личности может отрицательно сказываться на самоотношении человека, снижать его самооценку.

Взаимосвязь памяти и личности отчетливо проявляется также при различных формах *амнезии* — снижении или утраты способности запоминать, сохранять, узнавать и воспроизводить информацию. В зависимости от формы и степени тяжести это может проявляться как в отдельных функциональных нарушениях памяти, так и в полном лишении человеком работоспособности и потери своего «Я».

Особенности памяти учителя оказывают влияние на его личность и профессиональную деятельность. Учитель владеет большой суммой знаний в своей предметной области, но этого может оказаться недостаточно для эффективной педагогической деятельности, если его память не будет хранить большую и разнообразную информацию о детях: их жизни, учебе, способностях, характере, взаимоотношениях с другими, личностных проблемах. Дневники, заметки на полях, фотографии и другие формы фиксации материала, постоянные размышления о каждом ребенке помогут учителю в нужную минуту актуализировать свое знание об особенностях его

личности, найти верное решение или адекватное педагогическое воздействие.

⑦ *Контрольные вопросы*

1. В чем состоит специфика образов памяти по сравнению с образами восприятия?
2. Какие основные процессы памяти вам известны? Как можно их охарактеризовать?
3. Какие основные классификации видов памяти вы знаете? Какие критерии лежат в их основе?
4. В чем состоит различие между внешними и внутренними средствами запоминания?
5. Можно ли говорить, что у ученика плохая память, если он испытывает трудности при запоминании учебного материала?
6. Какие рекомендации для успешного запоминания текста выступления вы можете предложить?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Связь между различными объектами действительности и ее отражение в сознании называется...

А. Запоминанием.
Б. Повторением.
В. Ассоциацией.
Г. Представлением.

2. Явление, выражающееся в улучшении воспроизведения сохраненного в памяти материала по сравнению с первоначально заученным, это...

А. Сохранение.
Б. Реминисценция.
В. Консолидация.
Г. Временная связь.

3. Закономерность, согласно которой человек дольше помнит о незаконченной работе, была установлена...

А. А.А. Смирновым.
Б. Г. Эббингаузом.
В. Б.В. Зейгарник.
Г. А. Миллером.

4. Запоминание, которое осуществляется без специальной цели запомнить, называется...

А. Непосредственным.
Б. Кратковременным.
В. Оперативным.
Г. Непроизвольным.

Глава 15

ПСИХОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ

15.1. Чувственное и рациональное познание

Посредством ощущений и восприятия, осуществляемых с помощью органов чувствительности, человек воспринимает объективную действительность на уровне явлений и не может познать скрытые свойства объектов, вскрыть общие, закономерные связи и отношения между ними. На уровне чувственного познания невозможно определить сущность вещей, их внутреннее строение. Мы воспринимаем белый цвет предмета как некоторое присущее ему целостное свойство, в то время как по своему внутреннему строению белый цвет представляет смесь различных цветов. Человек не может воспринимать и такие свойства вещей, которые выходят за пределы модальности того или иного вида чувственного отражения. Например, слуховое восприятие ограничено диапазоном 16—20 000 герц. Стимуляция за пределами этих частот слуховых ощущений не вызывает. Ограниченными являются и возможности других рецепторов как органов, воспринимающих раздражения. Мы не можем зрительно воспринимать элементарные частицы. Недоступны для непосредственного отражения многие явления, происходящие во Вселенной, многие процессы в мозге человека и другие сложные явления природного и социального мира.

Преодолеть границы непосредственного чувственного познания человеку позволил переход к мышлению. Мышление представляет собой более высокий и качественно новый уровень познания — рационального (лат. rationalis — разумный). С помощью мышления человек переходит от непосредственного отражения единичных предметов или явлений действительности к ее опосредствованному отражению. В качестве средств используются знаки, и прежде

всего речь. Слово стало инструментом абстрагирования от случайных, конкретных, ситуативных свойств объектов и перехода от единичного к общему. Это сделало возможным выделение таких свойств, которые определяют сущность предмета: его внутреннее содержание, самое главное в нем, а также находимое и в других предметах, сходных с ним по выделенному существенному признаку. Слово, таким образом, стало средством обобщенного отражения основных свойств объектов.

Мы можем жить в многоэтажном каменном доме городского типа, или в деревянном маленьком домике, или в богатом коттедже, можем работать в учреждении. В каждом из этих случаев мы будем воспринимать дом как единичный, конкретный объект — большой или маленький, высокий или низкий, старый или новый, красивый или не очень. Но мы никогда не сможем на уровне чувственного познания воспринять дом «вообще». В реальной действительности такого дома не существует. Он зафиксирован только в нашем мышлении как результат отвлечения, абстрагирования от всех конкретных признаков всех единичных домов — размера, формы, цвета, материала и т.д. — и обобщения их по существенному признаку и принадлежности к родовому понятию — строению, предназначенному для жилья или размещения различных учреждений и предприятий. Слово «дом» становится именем, знаком, указывающим на выделенный существенный признак, средством образования *понятия* «дом». Результаты такого отражения фиксируются, закрепляются в памяти субъекта, используются при общении с другими людьми.

Овладевая понятиями, человек овладевает знаниями о том или ином предмете или явлении, выделяет в нем наиболее характерные черты, важные свойства и закономерности. Понятия являются основным средством и основной формой существования мышления. *Мышление* — это высший уровень психической, познавательной деятельности человека, в процессе которой происходит обобщенное опосредствованное речью и прошлым опытом отражение действительности в ее существенных связях и отношениях.

Знания и прошлый опыт человека взаимодействуют с чувственным познанием и памятью человека и преобразуют их. Л.С. Выготский называл этот процесс интеллектуализацией восприятия и памяти. Восприятие приобретает свойства осмысленности и категориальности. Память становится словесно-логической.

Мышление тесно связано с действием, практической деятельностью. Так, владея обобщенным знанием о существенных свойствах дома, человек может спланировать и построить в соответствии со

своими целями нужный ему конкретный дом. В процессе мышления человек активно соотносит между собой практический опыт и уже имеющиеся у него знания о вещах, что позволяет ему еще глубже проникать в сущность объекта. Практическая деятельность выступает как критерий адекватности сделанных обобщений, критерий истинности познания действительности. Посредством мышления человек познает мир, воздействуя на него и изменяя его. Мышление зародилось в трудовой деятельности человека как один из ее компонентов, связанный с преодолением преград на пути достижения целей, с поиском путей их достижения. Позже мышление выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность. Оно играет важную роль в жизни, обучении и труде каждого человека, в становлении его как личности, влияет на развитие общества в целом.

Мышление является объектом изучения многих наук, анализирующих его в различных аспектах и с разных точек зрения. Философия изучает мышление в его отношениях к бытию. В том, что первично — бытие или мышление, состоит основной вопрос философии, ответ на который определяет материалистический или идеалистический взгляд на мир. Материализм считает первичным материю, природу, бытие, а сознание и мышление рассматривает как свойство материи. В противоположность материализму идеализм принимает за исходное дух, идею, сознание, мышление. Противостояние этих взглядов существовало в истории философии всегда и сохраняется до настоящего времени.

Логика как философская дисциплина изучает правила и формы мышления в его движении к истинному знанию. Наряду с основной формой мышления — понятием — логика рассматривает более сложные формы — суждение и умозаключение. Суждение отражает связи между понятиями, умозаключение характеризуется выводом на основе формальных правил заключения или следствия из нескольких суждений. Правила формальной логики сформировались в процессе исторического развития общества людей как субъектов трудовой деятельности, фиксируя реальные свойства вещей в их отношениях и выступая как условие адекватного познания мира. Познание мира человеком не всегда может отразить все многообразие свойств, присущих объекту, все явные и скрытые противоречия действительности в строгом соответствии с правилами формальной логики. Диалектические противоречия вещей и мыслей в процессе развития познания изучает диалектическая логика, которая исследует все предметы и явления, в том числе и их идеальные образы, в их взаимозависимости, развитии и истории.

Физиология высшей нервной деятельности изучает мышление как естественный процесс, как функцию мозга — сложной аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий. В коре образуются временные связи не только на основе непосредственного воздействия объектов, но и на основе слов (второй сигнальной системы).

Функционируя как естественный процесс, мышление в то же время не существует вне общества, вне языка, накопленных человечеством знаний. Человек становится субъектом мыслительной деятельности, только овладев языком, понятиями, логикой как продуктами общественно-исторической практики. Мышление человека имеет наряду с естественной и общественную природу и в этом аспекте изучается социологией мышления. Ее предметом является историческое развитие познания в зависимости от социальной структуры различных обществ.

В кибернетике мышление рассматривается как информационный процесс, реализуемый современными техническими устройствами и моделированием логических операций.

Психология изучает мышление как реальную психическую деятельность конкретного субъекта, исследует, как возникает и развивается мышление, какова его структура, как оно взаимодействует с различными видами деятельности, с другими сторонами сознания и качествами личности, к каким результатам приводит. Раскрывая природу мышления, А.Н. Леонтьев подчеркивал его принципиальное сходство по строению с практической деятельностью. Оно всегда отвечает тем или иным мотивам, осуществляется с помощью действий и операций. Мотивы мышления часто совпадают с мотивами деятельности, в которую мышление включено. Но существуют и мотивы собственно мыслительной деятельности — познавательные, желание узнать что-то еще неизвестное. Мыслительные действия, в отличие от внешних практических, имеют свою специфику. Они являются внутренними, сокращенными, автоматизированными и в значительной части неосознаваемыми субъектом.

Мышление играет важную роль в развитии, обучении и труде человека, в становлении его как личности. Во многие виды профессиональной деятельности оно включено в качестве основного содержательного компонента. В полной степени это относится и к педагогической деятельности. Профессионализм учителя определяется не только количеством полученных в процессе обучения знаний и сформированных педагогических умений, но и способностями применить данные знания для анализа педагогических ситуаций и нахождения оптимальных способов действий. Не менее важ-

ной является задача развития мышления учащихся в течение всех лет обучения. Современная школа, традиционно уделявшая больше внимания организации процессов усвоения знаний, в содружестве с психологической службой в системе образования активно ищет новые пути внедрения методов, развивающих мышление в процессе обучения. Научной основой для решения таких задач служат общепсихологические знания о природе, механизмах и путях развития мышления человека.

15.2. Мышление как решение задач

Окружающая действительность содержит бесконечное число объектов, имеющих сложную внутреннюю структуру и взаимосвязанных между собой. Человек постоянно сталкивается с тем, что ему еще неизвестно, им не познано и требует работы мышления. Перед человеком встает познавательная цель, которую он не может достичь непосредственно на уровне чувственного познания или опираясь на собственный прошлый опыт. Возникает проблемная ситуация, задача. А.Н. Леонтьев определил задачу как цель, данную в конкретных условиях. Условия, при которых достижение цели превращается в задачу для субъекта, характеризуются тем, что они создают преграды, препятствуют достижению цели. Наличие задачи представляет собой объективное условие возникновения мышления.

Например, человек не может воспользоваться своим автомобилем ввиду его поломки. Осмотр автомобиля причину неисправности не выявляет. Использование ранее применявшихся способов починки также не приносит успеха. Чтобы устранить дефект, человеку нужно решить задачу. Основными составляющими задачи являются: цель, сформулированная в виде требования или вопроса; условия, в которых она дана, и искомое (неизвестное). В приведенном примере цель состоит в том, чтобы определить причину неисправности; условия (известное) — совокупность технических параметров, обеспечивающих работу автомобиля и нарушение некоторого звена; искомое формулируется в виде вопроса: «какое звено нарушено?». Между целью, условиями и искомым существуют определенные связи и зависимости, которые и должны быть найдены и раскрыты.

Составляющие задачи могут иметь серьезные отличия, которые будут определять ее характер и трудность решения. Так, цель может быть поставлена перед человеком кем-то другим или сформу-

лирована им самостоятельно; условия могут различаться по полноте и степени противоречивости; требования — по степени определенности. Задачи возникают в различных видах деятельности: производственной, игровой, учебной. В учебной деятельности задачи часто создаются преднамеренно, способ их решения и результат известны учителю, но неизвестны учащимся и должны быть ими решены. В жизни человеку приходится решать самые разные, в том числе профессиональные, задачи.

Психологические исследования показали, что процесс решения задач имеет сложную структуру, включающую различные этапы, звенья и действия, осуществляемые на разных уровнях — осознаваемом и неосознаваемом.

Выделяется четыре основных *этапа* процесса решения задачи. На первом изучаются условия, препятствующие достижению цели, выявляются скрытые свойства объекта и неизвестные связи, делаются новые обобщения. С.Л. Рубинштейн описывал этот процесс как взаимодействие субъекта с объектом, «вычерпывание» из объекта нового содержания. На втором этапе составляется план и формируются предположения о возможном решении — гипотезы. В них отражаются подходы к решению задачи, его пробы, определенное предвосхищение результата. На третьем происходят оценка гипотез и выбор одной из них в качестве решения. На четвертом найденное решение сопоставляется с целью и с исходными данными. Если оно с ними не согласуется, мышление продолжается.

В реальном процессе мышления отдельные этапы могут быть пропущены или неоднократно повторяться, переплетаться и опережать друг друга. А.В. Брушлинский называл данную особенность человеческого мышления «специфической непрерывностью». Часто человек находит решение задачи, но не может рассказать, как он это сделал. Ему кажется, что решение пришло внезапно, как озарение, потому, что мыслительные действия в своей значительной части человеком не осознаются. Данное явление, впервые описанное в психологии В. Келером, получило название «инсайт». Однако отдельные компоненты умственных действий имеют внешнее выражение. Они проявляются, например, в движениях артикуляции, движениях глаз (при решении наглядных задач), в вегетативных реакциях, отражающих динамику интеллектуальных эмоций. Экспериментальные исследования такого рода движений и реакций показали, что на неосознаваемом уровне устанавливается непосредственная связь субъекта с объектом. Это делает возможным выявление скрытых свойств и отношений в проблемной ситуации. Под влиянием значимых мотивов активность мыслительного поис-

ка повышается, увеличивается количество движений и устанавливаемых между элементами ситуации связей. По ходу мышления возникают интеллектуальные эмоции, выполняющие эвристические и оценочные функции, что приближает субъекта к нахождению искомого. Мышление как решение задач не сугубо логический анализ ситуации, а сложный живой и многоуровневый процесс, регулируемый мотивами и эмоциями человека.

15.3. Виды и операции мышления

Мышление включено практически во все виды деятельности человека: трудовую, учебную, игровую, художественную, спортивную и др. Система факторов, опосредствующих мышление, сложна и многообразна. Соответственно существует сложная классификация видов мышления по разным основаниям с учетом его связей с чувственным отражением, речью, прошлым опытом. Мышление не дано человеку от рождения. Оно формируется вместе с развитием его деятельности и личности, проходя стадии от относительно простых до более сложных.

По стадиям развития в онтогенезе выделяются *наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое* мышление.

Наглядно-действенное мышление представляет собой первую генетическую ступень развития мыслительной деятельности человека. Его особенность заключается в тесной связи с чувственным отражением действительности. Оно может иметь место только в том случае, если ребенок непосредственно воспринимает предмет и совершает с ним практические действия. Решение задачи происходит на основе реального преобразования ситуации или предмета. Например, ребенок хочет сложить самолет из нескольких элементов. Сделать это сразу, опираясь на восприятие, он не может. У него нет представления о последовательности необходимых для этого действий. Перед ним возникает задача. Чтобы ее решить, он рассматривает части самолета, сопоставляет их между собой, складывает в различных сочетаниях, т.е. раскрывает свойства объекта посредством своих действий с ним. Мыслительные действия анализа, синтеза, сравнения и другие осуществляются как практические действия, опирающиеся на зрительное восприятие ситуации. Наглядно-действенное мышление складывается к трем годам и сохраняется как специфический вид мышления в течение всей жизни человека. Когда возникает задача починить какой-либо прибор или что-то сконструировать, человек прибегает к наглядно-действенно-

му мышлению. Некоторые профессии предъявляют повышенные требования к его развитию, в частности многие рабочие специальности.

Мышление может опираться не только на реальную ситуацию или реальный объект, представленный в восприятии, но и на образ данного предмета. На такой основе у ребенка в дошкольном возрасте формируется наглядно-образное мышление. Генетически это вторая, более сложная ступень мышления. Ребенок уже способен представлять мир в образах, относительно независимых от действий. В отличие от наглядно-действенного мышления он оперирует не с самим предметом, а с элементами его образа, которые могут быть представлены в виде рисунка, схемы, модели или внутреннего психического образа объекта. Поиск неизвестного осуществляется через выявление скрытых свойств, связей и возможных преобразований элементов образа объекта. Теперь, чтобы сложить самолет из отдельных частей, ребенку не обязательно манипулировать с ними. Он может сделать это, рассматривая рисунок конечной фазы или опираясь на динамическую картину последовательных преобразований своих представлений о желаемой цели. Наглядно-образное мышление также развивается и функционирует в течение всей жизни человека. У взрослых людей его структура и содержание усложняются. Оно может опираться не только на первичные представления, но и на обобщенные образы. В архитектуре, дизайне, живописи, графике и других подобных видах профессиональной деятельности наглядно-образное мышление занимает существенное место.

На третьей стадии происходит еще более глубокий отрыв мышления от реального объекта. Человек начинает оперировать понятиями и логическими конструкциями, функционирующими на базе языка. У него формируется словесно-логическое мышление — высший этап развития мыслительной деятельности. Человек овладевает основными логическими операциями мышления, которые становятся его внутренними мыслительными операциями. К ним относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация. *Анализ* — процесс разделения предмета на составные части и изучение его отдельных частей, рассмотрение объекта с различных сторон. *Синтез* — процесс соединения различных элементов, сторон в единое целое с целью изучения их связей и получения новых знаний о предмете. *Сравнение* — выявление сходства и различий между предметами. Сравнение позволяет выявлять общие свойства предметов и определять существенные связи и отношения. *Обобщение* — объединение предметов по какому-

либо признаку. Обобщение по существенным признакам лежит в основе формирования понятий. *Абстрагирование* — вычленение какого-либо признака в объекте и отвлечение от остальных, несущественных. *Конкретизация* — применение общего признака к конкретному объекту, обнаружение свойств общего в конкретных вещах.

Операции мышления являются взаимозависимыми, обладают свойствами обратимости и дополнительности. Каждая из парных мыслительных операций имеет смысл только во взаимосвязи с другой: анализ с синтезом, сравнение с обобщением, абстрагирование с конкретизацией. Так, анализ неразрывно связан с синтезом. Человек сначала разделяет объект на части, а затем объединяет их, но уже в других сочетаниях, в результате чего формируется новое знание об объекте.

На этой стадии человек начинает мыслить в соответствии с логическими правилами, используя понятия, суждения и умозаключения, что дает ему возможность систематизировать знания и управлять своей мыслительной деятельностью. Обычно это происходит в подростковом возрасте.

Формирование каждой новой генетической стадии мышления не сменяет прежние, а babприсоединяется к ним. В интеллектуальной жизни взрослого человека сохраняется взаимодействие всех трех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление взрослого существенно отличается от аналогичных видов у ребенка, так как опирается на систему знаний об объекте и на способы логического анализа ситуации. В свою очередь словесно-логическое мышление обогащается использованием образов конкретных объектов, что делает его более живым, ярким, индивидуальным. У каждого человека один из видов мышления может преобладать, что связано обычно с его профессиональной деятельностью или сферой интересов.

Посредством мышления человек решает различного рода задачи — теоретические и практические. Соответственно выделяют теоретическое и практическое мышление. *Теоретическое мышление* направлено на познание законов объективной реальности. Решение теоретических задач не предполагает быстрой реализации их результатов на практике. Ученый может в течение долгого времени разрабатывать определенную проблему, сравнивать различные точки зрения, ставить эксперименты, проверять гипотезы.

Практическое мышление направлено на решение задач, непосредственно вплетенных в практическую деятельность руководите-

ля производства, менеджера, врача, учителя, представителей многих других профессий. Его особенности описал Б.М. Теплов. Они обусловлены тем, что практическое мышление почти всегда осуществляется в условиях дефицита времени. Соответственно повышаются требования к интуиции субъекта. Поскольку времени на размышления часто бывает недостаточно, важно уметь быстро разобраться в ситуации, найти верное решение и претворить его в реальность. Здесь часто происходит столкновение с интересами и действиями других людей (как, например, в ситуации боевых действий или в шахматной игре). Быстрый переход решений в действия, необходимость преодолевать препятствия повышают требования к воле и стрессоустойчивости человека. То, в какой мере человеку присущи эти качества, определяет его способности к теоретическому или практическому мышлению.

Профессия учителя требует сформированности как теоретического, так и практического мышления. Теоретическое мышление важно для интерпретации педагогических явлений, прогнозирования результатов педагогической деятельности, планирования урока, отбора и подачи изучаемого материала. Практическое мышление является необходимым условием разрешения педагогических ситуаций, в том числе конфликтов, достаточно часто возникающих в ходе учебного процесса.

По степени развернутости и осознанности процесса решения задачи выделяют *рациональное (аналитическое) и интуитивное мышление*. Первое развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании. Интуитивное мышление основано на решении без логического анализа ситуации и без осознания пути нахождения решения. Человек с развитым интуитивным мышлением может принимать решения при неполной информации.

В процесс мышления всегда включены эмоции, но они могут выполнять в нем различные функции. По этому критерию выделяют реалистическое и аутистическое мышление. Цель *реалистического мышления* — получение правильного познания окружающего мира и нахождение истины. При *аутистическом мышлении* ход и содержание мысли подчиняются желаниям и эмоциям, чувству удовольствия. Следствием является нечувствительность к противоречиям и ошибкам, нарушение процесса обобщения. Аутистическое мышление свойственно детям. У взрослых оно имеет место при сверхсильной мотивации или в состоянии аффекта.

Учителю важно уметь управлять своими эмоциями, так как при аффекте не только теряется контроль над своими действиями, но и

изменяется мышление, что может стать причиной принятия неадекватных педагогических решений.

Результаты, получаемые в процессе мышления, характеризуются различной степенью новизны. В зависимости от этого выделяют *репродуктивное* и *творческое мышление*. Существует подход, при котором критерием творческого мышления считается создание человеком новых продуктов, обладающих общественной значимостью (объективная новизна). Если с этим согласиться, то подавляющая часть людей окажется в группе «нетворческих». Более правомерно рассматривать новизну результата по отношению к самому мыслящему человеку (субъективная новизна). Но и этот критерий не отражает всех аспектов творческого мышления, так как не касается *особенностей процесса* мышления. При репродуктивном мышлении человек использует заданные цели, шаблонные схемы и стереотипные способы решения.

О.К. Тихомиров и Э.Д. Телегина показали, что спецификой творческого мышления является самостоятельное формирование личностью по ходу мыслительной деятельности новых целей, гипотез, планов, оценок и других *новообразований*. Под их влиянием исходная цель, сформулированная в вопросе, многократно преобразуется в соответствии с результатами анализа условий задачи. Поиск идет в различных направлениях. Такое мышление именуется дивергентным, в противоположность конвергентному, когда человек ограничивается одним вариантом решения. Дж. Гилфорд, П. Торренс считали способность к дивергентному мышлению одной из главных характеристик творческого мышления. Д.Б. Богоявленская особенность творческого мышления видит в проявлении интеллектуальной инициативы, выходе за пределы заданного. Процессуальные особенности творческого мышления делают его результаты индивидуальными и оригинальными.

Основная трудность, которая препятствует творческому мышлению, заключается в том, что люди слишком полагаются на имеющиеся у них знания и ориентируются на очевидные, лежащие на поверхности свойства вещей. У них формируется *фиксированная направленность* на предметы и их свойства, которая не позволяет представить предмет в новых, непривычных связях с другими предметами. Часто люди сами создают себе ограничения или психологические барьеры, препятствующие творческому мышлению. Успех же в творческом мышлении сопутствует тем, кто умеет устанавливать связи между наличной ситуацией и своим прошлым опытом, но связи не очевидные, а скрытые, часто не имеющие на первый

взгляд ничего общего с решаемой проблемой, кто умеет преодолевать фиксированную направленность и психологические барьеры.

В экспериментах Я.А. Пономарева многие испытуемые не могли решить задачу: «обвести четыре точки (вершины несуществующего квадрата) тремя прямыми линиями, не отрывая руки». Прошлый опыт создавал у них установку (психологический барьер), что действовать можно только внутри предполагаемого квадрата. Это не позволяло им найти правильное решение, которое состояло в том, чтобы выйти за его пределы.

Творчество проявляется в мышлении не только в процессе решения задач, но и в процессе их постановки, в умении видеть в окружающей действительности проблемы, вопросы, цели, требующие решения и достижения. Увидеть и сформулировать проблему часто бывает труднее, чем ее решить. Чтобы осознать педагогические проблемы, требуется профессиональная зоркость, наблюдательность, анализ действий и поступков учащихся и своих собственных, педагогическая рефлексия.

Новые идеи и результаты, получаемые в процессе творческого мышления, не всегда адекватно оцениваются другими людьми, нередко вызывая у них недоверие и протест. Новые направления в литературе, живописи, музыке, новые научные подходы зачастую не признаются сразу даже специалистами. Человек и сам часто проявляет чрезмерную критичность в отношении своего мышления, отвергая результаты, которые ему кажутся слишком смелыми или необычными.

В школьном обучении тоже наблюдаются сходные процессы. Если ученик находит новое, необычное решение задачи или высказывает нетривиальные, отличающиеся от обычных представлений мысли, это не всегда находит понимание учителя, вызывает насмешки детей. В такой атмосфере учащиеся постепенно привыкают мыслить «как все», и репродуктивное мышление становится преобладающим видом их мыслительной деятельности.

Развитие творческого мышления учащихся зависит от того, какие возможности для этого создает окружающая среда: общество в целом, семья, школа. Формированию репродуктивного мышления способствует сдерживание самостоятельности учащихся, требование от них единообразия в мыслях и действиях, установка на овладение типовыми способами решения задач, поощрение шаблонных ответов. Создание благоприятных условий для формирования творческого мышления предполагает преодоление подобных тенденций.

В мышлении каждого человека заметно преобладание определенных видов мышления. Этим определяется *индивидуальный стиль*

мышления — характерная для конкретной личности система способов решения задач в типичных для него условиях. Стихийно или сознательно человек выбирает те виды деятельности, в которых он посредством своего мышления может достигать более высоких результатов. Одна из важных задач обучения состоит в том, чтобы помочь учащимся сформировать собственный стиль мышления, наиболее соответствующий их индивидуальным особенностям.

В настоящее время происходит усложнение многих видов деятельности, их интеллектуализация. В полной мере это относится и к педагогической деятельности. Отношения между учителем и учащимися сегодня строятся не на основе власти и подчинения, а на основе продуктивного взаимодействия. Каждое педагогическое требование, каждая педагогическая оценка должны быть продуманными и обоснованными: это повышает требования к педагогическому мышлению учителя, к его умению разрешать сложные педагогические ситуации, которые характеризуются изменчивостью, неожиданностью и динамичностью и, следовательно, предъявляют повышенные требования к педагогическому творчеству. Мышление учителя направлено на поиск причин затруднений в его работе и способов их устранения. Эффективное разрешение педагогических проблем определяется тем, в какой степени учитель способен к анализу условий, пониманию природы педагогической ситуации и сущности возникающих в ней противоречий. Таким образом, формирование педагогического мышления — одна из главных задач педагогического образования, одно из важных условий повышения профессиональной компетентности учителя.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем заключаются различия между чувственным и рациональным познанием?

2. Какие науки и в каких аспектах изучают мышление?

3. Как можно охарактеризовать основные этапы процесса решения задачи?

4. Какие основные операции мышления вам известны? Что вы можете рассказать об их свойствах?

5. Почему практическое мышление предъявляет повышенные требования к воле человека?

6. Какие особенности творческого мышления вы знаете?

! *Тестовые задания*

1. Форма мышления, отражающая существенные свойства объектов, это...

А. Анализ.
Б. Понятие.
В. Абстракция.
Г. Синтез.

2. Цель, данная в определенных условиях, это...
А. Задача.
Б. Препятствие.
В. Гипотеза.
Г. Образ.

3. Вычленение признака в объекте и отвлечение от остальных называется...
А. Сравнением.
Б. Изучением.
В. Конкретизацией.
Г. Абстрагированием.

4. Мышление, которое осуществляется без логического анализа условий задачи и без осознания пути нахождения решения, называют...
А. Рациональным.
Б. Интуитивным.
В. Творческим.
Г. Репродуктивным.

Глава 16

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

16.1. Виды, функции и процессы воображения

Посредством ощущений, восприятия и мышления человек отражает реальные свойства объектов окружающей действительности и поступает в соответствии с ними в конкретной ситуации. Посредством памяти он использует свой прошлый опыт. Но поведение человека может определяться не только актуальными или прошлыми свойствами ситуации, но и теми, которые могут быть ей присущи в будущем. Благодаря такой способности в человеческом сознании возникают образы объектов, которые в данный момент не существуют, но впоследствии могут быть воплощены в конкретные объекты. В этом смысле они являются отражением будущего, формой преобразующего отражения действительности. Способность отражать будущее и действовать согласно ожидаемой, т.е. *воображаемой*, ситуации характерна только для человека. Такая способность постепенно формировалась вместе с трудом и развитием сознания, так как трудовая деятельность всегда требует предвидения ее результата, осознания того, что и как надо делать.

Воображение — познавательный процесс отражения будущего путем создания новых образов на основе переработки образов восприятия, мышления и представлений, полученных в предшествующем опыте. Посредством воображения создаются образы, никогда в целом не воспринимавшиеся человеком в действительности. Сущность воображения заключается в преобразовании мира. Этим определяется важнейшая роль воображения в развитии человека как *действующего субъекта.*

С.Л. Рубинштейн писал: «Для того чтобы преобразовывать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать ее мыс-

ленно. Этой потребности и удовлетворяет воображение». Воображение неразрывно связано с речью. Словами можно выразить то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений, то, чего человек никогда не видел. Только при помощи речи и других звуков человек получает возможность освободиться от власти непосредственных впечатлений.

С появлением воображения познавательные возможности и формы поведения человека существенно расширились. Воображение взаимосвязано со всеми психическими процессами и сторонами личности. Взаимодействуя с перцептивными процессами, воображение накладывает на них свой отпечаток, делает сугубо индивидуальными. Например, любуясь плывущими по небу облаками, каждый человек воспринимает их по-разному, так как образ реальных облаков достраивается образом воображаемых картин. Неповторимые образы возникают и у каждого из людей, прослушивающих музыкальное произведение.

Процессы памяти и воображения тесно связаны между собой. Воспоминание о каком-либо событии редко бывает точным. Человек чаще всего что-то искажает, что-то приукрашивает, добавляет или изменяет некоторые детали. Чем богаче у человека прошлый опыт, чем более он насыщен яркими представлениями, впечатлениями, тем значительнее его роль в создании образов воображения.

Воображение и мышление — процессы близкие по своей структуре и функциям. Л.С. Выготский называл их «чрезвычайно родственными», отмечая общность их происхождения и строения как психологических систем. Воображение он рассматривал как необходимый, неотъемлемый момент мышления, особенно творческого, так как в мышление всегда включены процессы прогнозирования и предвосхищения. В проблемных ситуациях человек использует и мышление, и воображение. Сформированное в воображении представление о возможном решении укрепляет мотивацию поиска и определяет его направление. Чем более неопределенной является проблемная ситуация, чем больше в ней неизвестного, тем значительнее становится роль воображения. Оно может осуществляться при неполных исходных данных, поскольку дополняет их продуктами собственного творчества.

Значение воображения в получении истинного знания о мире Л.С. Выготский сформулировал в виде научного парадокса: «Правильное познание действительности, — писал он, — невозможно без отлета от нее, от тех непосредственных конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания». Воображение представляет

собой инструмент, с помощью которого такой «отлет» становится возможным. Во всех видах познавательной деятельности воображение позволяет человеку более свободно относиться к реальным объектам действительности, преобразовывать их, находить и устанавливать между ними новые связи, что расширяет его возможности как *познающего субъекта*.

Глубокая взаимосвязь существует также между воображением и эмоционально-волевыми процессами. Одно из ее проявлений состоит в том, что при возникновении в сознании человека воображаемого образа он испытывает истинные, действительные, а не воображаемые эмоции, что позволяет избегать нежелательных воздействий и воплощать в жизнь желаемые образы. Л.С. Выготский назвал это законом «эмоциональной реальности воображения».

Например, человеку нужно переправиться на лодке через бурную реку. Представляя, что лодка может перевернуться, он испытывает не воображаемый, а реальный страх. Это побуждает его выбрать более безопасный способ переправы.

Воображение может влиять и на силу эмоций и чувств, испытываемых человеком. Например, люди часто переживают чувство тревоги, беспокойства по поводу только воображаемых, а не реальных событий. Изменение образа воображения может снизить уровень тревожности, снять напряжение. Представление переживаний другого человека помогает формированию и проявлению по отношению к нему чувства эмпатии, сопереживания. В волевых действиях представление в воображении конечного результата деятельности побуждает к его осуществлению. Чем ярче образ воображения, тем больше его побуждающая сила, но при этом имеет значение и реалистичность образа.

Воображение является значимым фактором, влияющим на развитие личности. Идеалы как воображаемый образ, которому человек хочет подражать или к которому стремится, служат образцами для организации его жизнедеятельности, личностного и нравственного развития.

Существуют различные виды воображения. По степени активности воображение может быть пассивным и активным. *Пассивное* воображение не стимулирует человека к активным действиям. Он удовлетворяется созданными образами и не стремится реализовать их в действительности или рисует образы, которые в принципе не могут быть реализованы. В жизни таких людей называют утопистами, бесплодными мечтателями. Н.В. Гоголь, создав образ Манилова, сделал его имя нарицательным для такого типа людей. *Активное* воображение — это создание образов, которые впоследствии

реализуются в практических действиях и продуктах деятельности. Иногда это требует от человека больших усилий и значительных затрат времени. Активное воображение повышает творческое содержание и эффективность трудовой и других видов деятельности.

Воображение различным образом связано с волей человека, на основании чего выделяются непроизвольное и произвольное воображение. Если образы создаются при ослабленной деятельности сознания, воображение именуется *непроизвольным*. Оно имеет место в полудремотном состоянии или во сне, а также при некоторых расстройствах сознания. *Произвольное* воображение — это осознанная, направленная деятельность, выполняя которую, человек отдает себе отчет относительно ее целей и мотивов. Оно характеризуется преднамеренным созданием образов. Активность и произвольность воображения могут сочетаться различными способами. Примером произвольного пассивного воображения являются грезы, когда человек преднамеренно предается думам о том, что вряд ли когда-нибудь осуществится. Произвольное активное воображение проявляется в длительном, целеустремленном поиске нужного образа, что характерно, в частности, для деятельности писателей, изобретателей, художников.

По связи с прошлым опытом выделяют два вида воображения: воссоздающее и творческое. *Воссоздающее* воображение — это создание образов объектов, которые ранее в законченном виде человеком не воспринимались, хотя он знаком с подобными объектами или с их отдельными элементами. Образы формируются по словесному описанию, схематическому изображению — чертежу, рисунку, географической карте. При этом используются имеющиеся относительно данных объектов знания, что определяет преимущественно репродуктивный характер создаваемых образов. В то же время они отличаются от представлений памяти большим разнообразием, гибкостью и динамичностью элементов образа. *Творческое* воображение — самостоятельное создание новых образов, которые воплощаются в оригинальные продукты различных видов деятельности при минимальной опосредованной опоре на прошлый опыт.

Рисуя различные образы в своем воображении, люди всегда оценивают возможность их реализации в действительности. *Реалистическое* воображение имеет место, если человек верит (и вера эта основательна) в реальность и возможность воплощения создаваемых образов. Если он не видит такой возможности, имеет место *фантастическое* воображение. Жесткой границы между реалистическим и фантастическим воображением не существует. Известно много случаев, когда образ, рожденный фантазией человека как

совершенно нереалистический (например, придуманный А.Н. Толстым гиперболоид), в дальнейшем становился реальностью. Фантастическое воображение присутствует в сюжетно-ролевых играх детей. Оно легло в основу литературных произведений определенного жанра — сказок, научной фантастики, «фэнтази».

Создание образов сильно желаемых объектов или событий характерно для *мечты* как особого вида воображения. Ребенок мечтает о новой игрушке, подросток о том, чтобы завоевать авторитет в классе, актер — о новой роли, спортсмен — о победе на соревнованиях. Генетически мечта вырастает из игры. Как в игре ребенок может примерить на себе любую роль — героя, спасателя, покорителя космоса, так любой человек в мечтах видит себя таким, каким он хочет быть — сильным, умным, способным преодолеть все препятствия, счастливым. Человек обычно мечтает о том, что вполне достижимо, или о том, что является пределом его желаний, или о том, что не осуществимо вовсе. В мечтах воплощается активность личности, поэтому они различным образом связаны с реальной деятельностью. В одних случаях мечта заменяет реальное действие воображаемым, снижая активность личности. В других — создает модель будущего, которая становится побудительной причиной, мотивом активной деятельности. Мечты отражают направленность личности и влияют на ее развитие. Человек стремится к тому, о чем мечтает, но мечты у всех различны. Кто-то мечтает о счастье всех людей на Земле, а кто-то только о личном благополучии. В мечтах очень ярко проявляется то, каким человек видит будущее и чего он от будущего хочет.

При всем многообразии видов воображения для них характерна общая функция, которая определяет их главное значение в жизнедеятельности человека — *предвосхищение будущего*, идеальное представление результата деятельности до того, как он будет достигнут. С ней связаны и другие функции воображения — стимулирующая и планирующая. Созданные в воображении образы побуждают, стимулируют человека к их реализации в конкретных действиях. Преобразующее влияние воображения распространяется не только на будущую активность человека, но и на его прошлый опыт. Воображение способствует избирательности в его структурировании и воспроизведении в соответствии с целями настоящего и будущего.

Создание образов воображения осуществляется посредством сложных процессов переработки актуально воспринимаемой информации и представлений памяти. Подобно тому, как это имеет место в мышлении, основными процессами или операциями воображения

являются анализ и синтез. Посредством анализа предметы или представления о них разделяются на составные части, а с помощью синтеза заново строится целостный образ предмета. Но в отличие от мышления в воображении человек более свободно обращается с элементами предметов, воссоздавая новые целостные образы.

Достигается это с помощью комплекса специфических для воображения процессов. Основными из них являются *преувеличение* (гиперболизация) и *преуменьшение* реально существующих объектов или их частей (например, создание образов великана, джина или Дюймовочки); *акцентирование* — подчеркивание или утрирование реально существующих объектов или их частей (например, длинный нос Буратино, голубые волосы Мальвины); *агглютинация* — соединение различных, реально существующих частей и свойств объектов в необычных сочетаниях (например, создание вымышленных образов кентавра, русалки). Специфика процессов воображения состоит в том, что они не воспроизводят отдельные впечатления в тех же сочетаниях и формах, в которых они были восприняты и сохранены в виде прошлого опыта, а строят из них новые сочетания и формы. В этом проявляется глубокая внутренняя связь воображения и творчества, которое всегда направлено на создание нового — материальных ценностей, научных идей или художественных образов.

Существуют различные виды *творчества*: научное, техническое, литературное, художественное и др. Ни один из этих видов не возможен без участия воображения. В своей основной функции — предвосхищения того, что еще не существует, оно обусловливает возникновение интуиции, догадки, озарения как центрального звена творческого процесса. Ученому воображение помогает увидеть изучаемое явление в новом свете. В истории науки есть множество примеров возникновения образов воображения, реализованных впоследствии в новые идеи, великие открытия и изобретения.

Английский физик М. Фарадей, изучая взаимодействие проводников с током на расстоянии, представлял себе, что они окружены невидимыми линиями как щупальцами. Это привело его к открытию силовых линий и явления электромагнитной индукции. Немецкий инженер О. Лилиенталь долго наблюдал и анализировал парящий полет птиц. Возникший в его воображении образ искусственной птицы послужил основой изобретения планера и первого полета на нем.

Создавая литературные произведения, писатель реализует в слове образы своего эстетического воображения. Их яркость, широта и глубина охватываемых ими явлений действительности ощущают-

ся впоследствии читателями и вызывают у них чувство сотворчества. Л.Н. Толстой писал в своих дневниках, что «при восприятии подлинно художественных произведений возникает иллюзия того, что человек не воспринимает, а творит, ему кажется, что это он произвел такую прекрасную вещь».

Велика роль воображения и в педагогическом творчестве. Его специфика состоит в том, что результаты педагогической деятельности проявляются не сразу, а через какое-то, иногда длительное время. Их представление в виде модели формируемой личности ребенка, образа его поведения и мышления в будущем определяет выбор методов обучения и воспитания, педагогических требований и воздействий.

У всех людей способности к творчеству различны. Их формирование определяется большим числом факторов. К ним относятся врожденные задатки, деятельность человека, особенности окружающей среды, условия обучения и воспитания, влияющие на развитие у человека особенностей психических процессов и качеств личности, способствующих творческим достижениям.

16.2. Креативность как свойство личности

В широком смысле способность к творчеству обозначается термином «креативность» (лат. creativity — созидательность, способность к творчеству). Эта способность проявляется практически во всех психических процессах человека, в его чувствах и общении. Креативность может характеризовать личность в целом, отдельные ее стороны, продукты деятельности или процесс их создания. Все основные достижения людей, преобразующие мир, есть результат их креативности, реализации творческого потенциала. В восприятии креативность проявляется как непредвзятость, умение освободиться от фиксированной установки, активно реагировать на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств; в памяти — как богатство ассоциаций и способность к актуализации скрытых свойств объектов; в мышлении — как способность к нешаблонному анализу, преодолению стереотипов, установлению разнообразных связей между объектами и их свойствами, к обобщению явлений, не связанных между собой очевидной связью; в воображении — как нестандартность создаваемых образов. В чувствах креативность проявляется в тонкости и широкой гамме переживаний, в высоком уровне развития интеллектуальных эмоций, возникающих у человека в процессах мышления и воображения. В обще-

нии креативность способствует преодолению барьеров и стереотипов, препятствующих адекватной социальной перцепции, возможности понять внутренний мир и индивидуальность человека; конструктивному разрешению конфликтов, нахождению оптимальных путей и способов взаимодействия.

Исследование биографий и жизнедеятельности людей, проявивших способности к различным видам творческой деятельности, добившихся значительных успехов в творчестве, выявило большое число особенностей, характеризующих их личность и поведение. Им свойственны такие черты, как инициативность, независимость, самостоятельность, уверенность в себе, оригинальность. Отмечаются высокий уровень познавательной активности, любознательность, детская способность удивляться. Часто творческим людям присущи склонности к мечтательности, фантазерству, «сумасшедшим» идеям, неподатливость мнениям других людей. Они с трудом воспринимают очевидные истины, не боятся осуждения и насмешек окружающих. В силу таких особенностей у творческого человека нередко возникают проблемы, связанные с адаптацией в социальных группах.

Анализ многогранных проявлений креативности в самых разных сферах и сторонах личности позволяет определить ее сущность, которая состоит в ярко выраженной индивидуальности человека, в отходе от стереотипных форм поведения, в желании и готовности всегда идти своим путем. Совокупность психических свойств и особенностей, характерных для творческой личности, является объектом конкретно-научного изучения посредством специальных тестов креативности.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что люди с высоким коэффициентом креативности встречаются достаточно редко. Подавляющее большинство взрослых людей — это реалисты, а не мечтатели и не творцы новых идей. Они обладают большим количеством знаний, имеют высокий уровень развития абстрактно-логического мышления, и редко кто из них поднимается выше среднего уровня развития креативности. Связи, которые они устанавливают между различными объектами, по большей части очевидны и стереотипны. Каждый объект они воспринимают и взаимодействуют с ним, используя ограниченное число свойств — полезных, привычных, одинаково значимых для многих людей.

Совершенно иное отношение к окружающему миру наблюдается у детей. Это проявляется, например, в том, как они используют предметы, имеющие социально закрепленные способы употребления. Дети с равной готовностью используют ложку и в ее прямом

назначении, и как палку, и как музыкальный инструмент, и как игрушку. Часто посторонние способы применения предметов являются для них более предпочтительными, так как в большей степени соответствуют естественной склонности к манипулированию и экспериментированию с предметами. Дети видят мир многовариантным. Реально он таким и является, но взрослые люди воспринимают его в соответствии со своими знаниями, категориальной принадлежностью объектов и прошлым опытом. Способность к творчеству, дающая возможность использовать предметы в новом, необычном качестве, представлять себя во всех мыслимых ролях, предаваться безудержной фантазии, присуща всем детям. Однако с возрастом у многих из них такая способность утрачивается, их творческий потенциал полностью не реализуется.

Образ жизни и основные типы занятий дошкольников — игры, рисование, конструирование, чтение сказок, фантазирование — являются адекватными условиями для проявления и развития у них креативности. С поступлением ребенка в школу ведущей деятельностью становится учение. Место и роль других занятий резко сокращаются. Игры становятся эпизодическими. Почти все дети прекращают спонтанное рисование. Им продолжают заниматься только при специальном обучении. Сказки уступают место другим литературным жанрам.

К концу дошкольного возраста подавляющее большинство детей показывают высокий уровень развития у них *наивной креативности*, которая проявляется как естественное поведение ребенка при отсутствии стереотипов. Однако у них еще очень беден опыт, нет запаса знаний, не развиты реалистичность и критичность мышления, необходимые для самоконтроля за процессом и результатами творческой деятельности.

Реализация творческого потенциала связана с развитием *культурной креативности*. В отличие от наивной она опирается на широкий ассоциативный опыт и многосторонние знания человека, на умения ориентироваться в них, проявлять беглость, гибкость и избирательность в их использовании. Культурная креативность характерна для интеллектуально развитого взрослого человека, способного к саморегуляции творческой деятельности. Ее развитие зависит от особенностей микросреды и жизнедеятельности, отношений ребенка с социумом, от условий обучения и воспитания.

Известный ученый в области психологии творчества О.К. Тихомиров считал, что влияние семьи и школы не столько является фактором развития, сколько в той или иной мере представляет собой «технику подавления творческого мышления». В большинстве

современных семей родители стремятся дать детям хорошее образование, воспитать у них дисциплинированность, трудолюбие, чувство долга. Это, безусловно, нужные и полезные качества, но их недостаточно для того, чтобы человек мог реализовать свой творческий потенциал. Хорошее поведение и высокая успеваемость для многих родителей — главные критерии успешного обучения ребенка в школе и залог его будущих успехов в жизни.

В традиционном школьном классе учителю легче работать с послушными, дисциплинированными, быстро усваивающими знания и ровно успевающими учащимися, которые не спорят, не задают «нелепых» вопросов, не отвлекают учителя и учеников различными «выдумками». С первых дней обучения детей в школе возникает противоречие между их естественной детской креативностью, которая проявляется в играх, разговорах, рисовании, конструировании, и содержанием учебных занятий, требованиями и ожиданиями учителей. Усвоение знаний в основном происходит с опорой на память и логический анализ материала. Организация самостоятельного мыслительного поиска как основного условия развития творческого мышления и воображения в традиционной системе обучения занимает недостаточное место.

На это есть и объективные причины. Во-первых, количество знаний, которыми должны овладеть школьники, постоянно растет. Во-вторых, механизмы развития логического и творческого мышления существенно различаются. Для логического мышления главным является усвоение систем научных понятий, способов оперирования ими, использование правил и алгоритмов. Развитие же креативности предполагает формирование умений отходить от заданных правил и усвоенных идей. Совместить эти противоречивые тенденции в процессе обучения очень непросто и удается не всегда.

В воспитательной работе с учащимися жесткое регламентирование их поведения и деятельности также преобладает по сравнению с предоставляемой детям самостоятельностью и свободным творчеством. Такие условия обучения и воспитания оказываются благоприятными для формирования эрудированных и интеллектуально одаренных личностей, которые могут стать квалифицированными специалистами в своей области, но вряд ли сумеют создать в ней принципиально новые идеи.

Современное общество заинтересовано в создании условий для развития творческого потенциала каждого ученика. Путь к этому — повышение уровня образования, разработка и внедрение в учебный процесс новых методов развития креативности, отноше-

ние к индивидуальности каждого ребенка как к ценности. Уже сегодня в современной школе многое делается для этого. Появляются разные типы образовательных учреждений, широко используются различные варианты учебных планов и программ, что создает возможности учета интересов и склонностей каждого ученика. В учебной и других видах деятельности используются активные методы обучения, ролевые и деловые игры, тренинги развития креативности.

Одна из серьезных проблем на этом пути заключается в том, что многие учителя по-прежнему отдают приоритет усвоению знаний, а не развитию творческого мышления и воображения учащихся, и не считают ценностью своеобразие их личности. Стереотипы в педагогической деятельности, характерные для традиционного обучения, не соответствуют требованиям современного общества к развитию креативности учащихся, и их преодоление является актуальной задачей профессиональной подготовки учителя.

? *Контрольные вопросы*

1. Согласны ли вы с положением Л.С. Выготского о том, что воображение и мышление — родственные процессы? Обоснуйте свое мнение.

2. Что выражает закон «эмоциональной реальности воображения»?

3. Всегда ли справедлива поговорка, что «мечтать не вредно»?

4. Какие основные процессы воображения вам известны? Как можно их охарактеризовать?

5. Почему у творческих личностей возникают трудности, связанные с адаптацией в социальных группах?

6. Какие рекомендации к воспитанию творческой личности вы можете предложить?

! *Тестовые задания*

1. Воображение, которое не стимулирует человека к активным действиям, называют...

А. Непроизвольным.
Б. Фантастическим.
В. Творческим.
Г. Пассивным.

2. В случае, если человек не верит в реальность воплощения образа воображения, то это...

А. Предвосхищение будущего.
Б. Греза.
В. Фантастическое воображение.
Г. Мечта.

3. Как называется соединение частей или свойств реально существующих объектов в необычных сочетаниях?

А. Агглютинация.

Б. Синтез.

В. Гиперболизация.

Г. Типизация.

4. Какое из перечисленных свойств характеризует креативность личности?

А. Эрудированность.

Б. Эмоциональность.

В. Оригинальность.

Г. Логичность.

Глава 17

ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

17.1. Психологические функции речи

В системе психических процессов, всевозможных свойств, качеств, функций и состояний нет образований второстепенных, в той или иной мере несущественных. Целостная человеческая психика незаметно «рассыпается», теряет что-то очень важное, если «временно», в целях необходимого научного анализа исключить из нее любую, условно выделенную составляющую. Так бывает, например, с потребностями, эмоциями, сознанием. В этом, как отмечалось ранее, заключается одна из глобальных методологических проблем изучения психики, да и мира в целом. Однако есть психологический феномен, без упоминания которого обойтись особенно трудно при описании любого компонента человеческой психики. Этим феноменом является речь, которая присутствует везде: от ощущений до многосложных конструкций сознания и личности. Без использования речи, наконец, просто невозможно общаться и взаимодействовать, невозможны человек и социум.

Необходимо разводить два сопряженных явления: объективное и субъективное. *Язык* — образование объективное, социальное, общечеловеческое. Это структурированная система знаков (кодов, символов, слов), исторически сложившаяся и существующая в общественной практике людей (предшествующих и живущих поколений). Язык создается, реализуется, изменяется конкретными людьми, но существует объективно, т.е. независимо от индивидуального пользователя или своего носителя. В мире известно более 2,5 тыс. языков, которые изучает разветвленная наука — лингвистика.

Речь — это феномен субъективный, психологический, развернутый процесс, вид психической деятельности, тип поведения (словесного, или вербального), использующий язык в качестве своего орудия, внешнего средства. Речевая деятельность сама по себе материальна, но исследуется особым межпредметным разделом психологии — психолингвистикой. Особое значение речи в человеческой психике обусловлено ее специфическими и очень широкими, по существу, глобальными функциями.

Первая функция, называемая *номинативной*, заключается в том, что каждое слово в составе человеческого языка предметно соотнесено, т.е. обозначает *предмет*. Таким предметом может быть как вполне конкретная вещь, так и обобщенное свойство, качество, многообразное действие и совершенно абстрактное явление. Человек так или иначе называет, переводит во «второе», объективно знаковое существование все, ему известное. Весь отражаемый материальный, объективный мир имеет свои языковые заменители. В результате для человека происходит психологическое *удвоение* мира: реальный предметный мир и его знаковые, словесные заместители, модели. Это дает человеческой психике замечательную возможность взаимодействовать как с одним, так и с другим миром.

Соответственно «удваиваются» познавательные, регуляторные и все другие возможности психики. Значительно расширяется сфера человеческой деятельности, поведения, самого существования и бытия. Личность приобретает еще одну сторону определенной «свободы» по отношению к реальному миру, поскольку способна «уйти» от него в искусственный мир знаков и символов.

Язык является величайшим «изобретением» человечества, хотя неизбежно накладывает и специфические «ограничения» на процесс и результат психического отражения. Особенности любого языка в той или иной степени отражают требования жизни. У народностей Севера, например, существует несколько слов для обозначения различных состояний того предмета, который на русском языке называется одним словом «снег». Выдающиеся люди создали когда-то письменность, отчего преобразовались и язык, и речь, и вся психика. Но сохранилась, расширилась и усложнилась в языковом исполнении функция предметной отнесенности речи. Рождаются новые слова, отмирают старые, потому что для человека меняется, перестраивается сама картина понимаемого мира. Меняется и сам объективный мир, в том числе создаваемый человеком.

Вторая функция речи, по сути, производна от первой, благодаря ей происходят фиксация и *передача опыта*, в том числе в аспекте общечеловеческом, историческом. Подчеркнем, что, если лишить

человеческого индивида возможности усвоения предшествующего людского опыта, он просто не станет собственно человеком, не приобретет видовых особенностей «Человека разумного». Зафиксированный в речи «разум» поколений речью транслируется, посредством речи интериоризуется, т.е. становится внутренним, психическим достоянием личности. Это единственный путь формирования и развития человека.

Третья функция речи заключается в реализации *общения*, о значении которого в жизни и психике человека говорилось неоднократно. Общение — это не только обмен информацией, но и условие взаимодействия людей, без которого невозможна сама человеческая жизнь, поэтому эта функция речи распространяется шире, чем обеспечение общения. Речь становится мощным средством *воздействия* на других людей, средством координации и управления, универсальным *регулятором* межчеловеческих взаимоотношений. Диалог — это речевое взаимодействие, в котором реализуется и межличностное восприятие, и взаимопонимание, и эмоциональное принятие (или непринятие) другого человека.

Отношения речи и мышления, мысли и слова отнюдь не простые. Мысль выражается в словах, но существует в понятиях, иначе говоря, мышление оперирует не словами, а понятиями. Слово есть средство выработки понятия, а затем его носитель, выразитель, модель. А это не одно и то же, поэтому так нелегко понять другого человека. Но при отсутствии речи понимание было бы вообще, в принципе невозможно.

Относительно *четвертой функции* речи следует сказать особо, хотя ее проявления также неоднократно описывались в предшествующих главах учебника. Это обширная, разветвленная функция внутреннего *опосредствования* всей человеческой психики. В онтогенезе человеческой психики наступает условный момент «перекрещивания» формирующейся речи со всеми другими и также развивающимися психическими функциями и образованиями. В результате они «оречвляются», т.е. в той или иной мере вооружаются речевыми знаками и приемами. Такая добавка речи, такая «встреча» с ней качественно преобразует всю психику: от простейшего ощущения до вершин познания и переживания, до глубин сознания. Поэтому речь становится внутренним орудием, а также особым средством формирования не только познания, интеллекта и общения, но и всей психики и личности.

В этом контексте представляется неоправданно упрощенным довольно расхожее представление о человеческой речи как о сигнале сигналов, как о «второй сигнальной системе», просто добавлен-

ной к первой. Такой подход следует рассматривать как традиционно редукционистский и для психологии речи неприемлемый.

17.2. Компоненты содержания речи. Психология речевого высказывания

Рассмотрим основные составляющие содержания речи, поскольку устройство субъективной речи отличается от устройства и структуры объективного языка. Язык состоит из слов, или лексем. В составе речи задействуется субъективация, психологизация слова. В структуре речи выделяют три основных, несомненно, связанных компонента.

1. *Значение* слова — это объективно сложившаяся система всех объяснений, толкований, использований и нюансов данного слова, его связей и отношений с другими словами. Значение создается в практике людей, в реальной жизни, а потому существует исторически. Значение объективно, поскольку не зависит от отражающего, познающего знания и сознания индивида. Такое значение принадлежит как бы всему человечеству (прошлому и нынешнему), является системным результатом нескончаемого синтеза, обобщения, динамики, вариаций, а потому оно практически неисчерпаемо.

Чтобы описать значение любого слова, недостаточно проанализировать все словари (существующие и бывшие) и все книги, в которых это слово употреблялось. Нужно изучать диалекты, поговорки, метафоры. Это некий, привычный для любой науки, абстракт, своеобразный «предел» знаний о многоликом предмете, который данным словом заменяется. Однако значение существует и как феномен индивидуального сознания. В таком случае это отражение первого понимания значения, более или менее полное знание, понимание конкретной личностью общечеловеческого содержания значения слова. В этом «втором» своем существовании значение остается объективным, хотя и принадлежащим субъекту. Система таких значений составляет знания человека.

Интересно, что, описывая психологическое единство мышления и речи, Л.С. Выготский называл значение слова своеобразной «единицей» этого единства. Другими словами, значение слова есть одновременно и феномен мышления, и феномен речи. Это психологическая «неразложимость» знания, заключенного в системе значений слов, и мышления, которое оперирует не словами, а понятиями.

2. Вторым компонентом речи является *смысл* слова. Это индивидуальное, субъективное значение слова, которое наиболее соот-

ветствует практике, контексту, реальной ситуации, личности. Смысл рождается в системе деятельности, в отношениях мотива и цели и становится феноменом личностным, психологическим, в отличие от объективного значения. Но смысл выражается посредством значений, путем выбора одного из них из существующей (известной индивиду) системы. Поэтому речевая деятельность *избирательна*. Всегда идет «работа» по выбору «нужного значения» или смысла. Такой выбор не случаен. Он определен множеством частных, конкретных условий и обобщенных факторов, при участии которых реализуется данная речевая деятельность. Здесь все оказывает влияние: тема, контекст, цели, собеседник, образование личности, ее опыт, профессия, разнообразие физических и психических состояний говорящего человека.

В привычной обстановке, в обыденной речи эта работа по выбору одного смысла из большой системы значений не является достоянием сознания индивида. Речь течет легко и свободно, без запинок и затяжных пауз. Но достаточно возникнуть какому-то затруднению (интеллектуальному, эмоциональному), и выбор, подбор слов вызывает у высказывающегося затруднение. С этим так или иначе сталкиваются все люди, потому что, как отмечалось ранее, слово и мысль, значение и смысл не идентичны.

И эти трудности являются не столько речевыми, сколько мыслительными. Понятие у человека еще не настолько сложилось, усвоилось, чтобы найти знаковое, словесное выражение. Общеизвестны «муки творчества» писателей и поэтов, в результате которых находятся, казалось бы, точные, простые слова для выражения тонких и глубоких смыслов, недоступных обыденному просторечию человека.

По-видимому, у каждой личности существует какое-то свое, иногда глубоко индивидуальное соотношение значений и смыслов, проявляющееся в его смысловом пространстве, специфике речи. Дело не только в лексике, богатстве или бедности объективных слов как метафор, а также в тех различающихся смыслах, которые вкладывают разные личности в одинаковые слова. В этом непременно задействованы стержневые особенности потребностно-мотивационной сферы личности, так или иначе срабатывают известные деятельностные конструкции, поэтому семантические особенности речи могут выступать одной из обобщающих и выразительных индивидуально-психологических характеристик. Смысло-речевые изменения возникают при некоторых болезнях (например, велеречивость шизофреника), характерны для сна, для измененных состояний сознания (медитация, опьянение, аффект). Человек в таких случаях говорит совсем по-другому, проецирует иные субъективные смыслы, вы-

ражает другие отношения, нежели находясь в нормальном состоянии сознания. Значение, конечно, обширнее смысла, но смысл (ввиду своей субъективности) более выразителен, убедителен для личности.

3. Третий компонент содержания речи — это *эмоциональная* «окраска» слова, т.е. субъективное переживание, которое связано у личности с данным словом (его значением и смыслом). В реальной речевой практике смысл и эмоция, конечно, слитны, даны в одной яркой субъективной картинке. Однако с теоретической точки зрения различение этих понятий вполне обоснованно и практически необходимо.

Смыслы и эмоции существуют рядом, субъективно вместе. Но они возникают и функционируют в разных обстоятельствах, в различных отношениях с другими психическими явлениями, привязаны к разным интервалам времени. Смыслы рождаются в структуре деятельности. Эмоции связаны с деятельностью несколько по-другому, но могут существовать и вне какой-либо конкретной деятельности человека по личному желанию, устоявшейся привычке к переживанию.

Взять, к примеру, такое слово, как «отпуск». Его смысл для личности относительно устойчив. Тогда как связанные с отпуском эмоции являются, вероятно, более разнообразными и переменчивыми.

Будучи отнесенными в речи к одному и тому же слову, смысл и эмоция по-разному направлены, т.е. выделяют для личности некие разные аспекты общего предмета (объективного значения слова). Следует различать, например, эмоцию страха и смысл страха, переживание удачи и ее смысл, чувство патриотизма и смысл патриотизма. Смысл, положим, прогулки под дождем может сочетаться в индивиде с самыми несхожими эмоциями по отношению и к прогулке, и к дождю.

Смысл, как отмечалось, выражается в значениях. Но и словесное выражение эмоций возможно лишь посредством системы объективных значений. Однако экспрессии переживаний много обширнее слов как таковых. Это и интонации, и слоговые перестройки, и частотные модуляции в речи, не говоря уже о мимике, жестах и других паралингвистических средствах выражения человеческих чувств, да и общения в целом. Отсюда определенная «невысказанность» эмоций, равно как и всей субъективности психики.

Всякий язык по определению объективен, он дает лишь некий перевод, замещение, в чем-то искаженный вариант субъективного «оригинала» психики. Поэтому языковые проблемы: семиотические (знаковые) и семантические (смысловые) актуальны и значи-

мы для всей психологии, а не только непосредственно для психолингвистики. В результате в современной психологии получают все большее распространение всевозможные средства психосемантического изучения самых различных свойств и явлений, личности в целом.

Традиционные для психологии вопросы заключаются в том, отчего получается речь, как мысли преобразуются в слова, каким образом внутреннее, субъективное превращается во внешнее, материальное. Такой процесс, называемый экстериоризацией, проходит ряд условно выделенных этапов, которые характеризуют психологию *речевого высказывания.*

Обозначим основные *этапы* перехода от психического к материальному, речевому.

1. Для возникновения всякой деятельности необходим, как известно, *мотив*, поэтому и речь «начинается» с наличия актуализированного мотива, который во многом определяет особенности будущего высказывания, его построение, экспрессию, даже содержание. Кроме того, только знание мотива позволяет слушателю по-настоящему понять: что и, главное, почему, зачем говорит человек. Вслед за А.Р. Лурией можно привести такую, достаточно укрупненную и ориентировочную градацию мотивов речевого высказывания, идя в направлении от простого к сложному.

Во-первых, это острое эмоциональное переживание, *аффективный взрыв*, побуждающий высказаться обязательно и немедленно, зачастую без постановки осознанной цели. Таким мотивом могут стать острая обида, гнев, оскорбленность, внезапная радость и другие аналогичные эмоции, которые требуют незамедлительного поведенческого, в том числе речевого, «выхода», разрядки. Подобная отчетливо эмоциональная мотивация речи не так уж редка в обыденной жизни. Хотя следует иметь в виду, что эмоции обязательно участвуют практически в любой человеческой деятельности, в каждом живом высказывании, не всегда выступая в непосредственном качестве «побудителя».

Во-вторых, мотивом речевого высказывания может выступать чужое *требование* или *желание*, когда индивид должен ответить на чей-то вопрос, участвует в диалоге. Такой мотив является, по сути, социализированным и распределенным между двумя говорящими. Мера субъективной «желательности» говорить, собственная мотивированность личности при этом самая различная, отчего существенно зависит и ее речь. Тут могут быть и однозначные ответы по типу неохотного «бурчания», и упоенное взаимное прерывание собеседников, разговор взахлеб, «хором».

Третью, чрезвычайно обширную и разнообразную группу составляют так называемые *интеллектуальные* мотивы, связанные с познанием, обучением, мышлением, интеллектом. Эти мотивы принадлежат уже непосредственно самой личности, хотя, как известно, носят во многом социогенный характер. Преимущественно такой мотивации подчинены, например, и детские вопросы «почему?», и речь учителя на уроке, и выступление главы администрации, так что в зависимости от сложности, сформированности и осознанности мотива на «выходе» используются самые разнообразные речевые конструкции.

Заметим, что в реальной жизни невозможна работа «чистого» интеллекта. Это относится к одноименным мотивам речевых высказываний. К этой группе следует отнести мотивы, опредмечивающие практически все социогенные потребности человека, поскольку они неразрывно связаны с работой вездесущего «интеллекта», видовой человеческой «разумности». Огромное множество мотивов обеспечивает речевое взаимодействие и общение людей, их воздействие друг на друга, побуждение, убеждение, речевую реализацию эмоциональных отношений и многое другое. Реализация всех функций речи немыслима без соответствующей мотивации.

Наконец, четвертой группой рассматриваемых побуждений к речи можно назвать мотив *«уяснения для себя»*, который, вероятно, относится в целом к предыдущей группе, но характеризуется подчеркнутой направленностью личности «вовнутрь», в собственное состояние или размышление. Это мотив рефлексии, самопознания, интеллектуальной (с помощью речи) отработки каких-то нерешенных личностных вопросов и проблем. Человек говорит не для того, чтобы его поняли слушатели, а больше для того, чтобы самому уяснить, утвердить нечто актуальное и личностно значимое. Подобной мотивации, по-видимому, подчинена так называемая эгоцентрическая речь.

Ведение дневника в подростковом или юношеском возрасте также, например, мотивируется не желанием автора стать профессиональным писателем, а необходимостью уяснения, упорядочивания, систематизации сложных жизненных впечатлений, разом обрушившихся на еще не готовую, формирующуюся личность. Да и вполне зрелый, опытный человек зачастую мотивируется в своих рассуждениях тем же «уяснением для себя». Это может быть решением «задачи на смысл», на адекватное понимание каких-то внешних или внутренних событий.

Конечно, эти условно выделенные группы мотивации речи не существуют отдельно от всех других. Эта мотивация пронизана неустранимой, видовой социальностью личности и в реальности пе-

рекрещивается со всеми другими потребностями и мотивами. Мы говорим о возможном преобладании в личности той или иной группы побуждений к высказыванию. В действительности же речь, как и всякая другая деятельность, является полимотивированной и многоосмысленной, и при ее психологическом анализе необходимо рассматривать всю систему, иерархию мотивации личности.

2. Второй этап перехода от идеального к материальному, к речи может быть назван наличием *мысли*, т.е. самого содержания будущего высказывания. Как бы ни велико было желание человека говорить, для внятной речи необходимо еще иметь, *что сказать*.

Мысль может быть простой, односложной, констатирующей по типу, скажем, разговоров о погоде. Но может быть развернутой, нелинейной, неоднозначной, требующей для своего словесного выражения определенного плана, схемы, логической последовательности, аргументации.

Мыслью может быть, например, какое-то ранее усвоенное, интериоризированное личностью научное понятие. Такая мысль свернута, редуцирована в сознании человека и имеет две стороны, два аспекта: свой предмет и мысль об этом предмете (П.Я. Гальперин). В мысли нет собственно речевого процесса, он обычно не осознается человеком без нужды. Но для того, чтобы высказаться, эту мысль необходимо перекодировать, «развернуть», выстроить, что не всегда производится само собой, автоматически. В отличие от языка, мысль построена нелинейно, динамична по сути, поэтому и предстоящий перевод мысли в слова вызывает сложность. Это может стать особой, мыслительной работой, а может произойти совершенно неосознанно.

Специфика речевого высказывания, таким образом, зависит от самого качества мысли говорящего, от меры его понимания или усвоения. Одно дело — говорить, например, наизусть выученный материал, читать составленный текст, и совсем другая речь выстраивается, когда человек как бы размышляет вслух.

3. Третий этап трансляции психического в материальное носит название *внутренней речи* как некоторого промежуточного преобразования, процесса «испарения» идеальной или «чистой» мысли в материальное слово (и наоборот). Внутренняя речь связывает звуковой образ будущего слова с его понятым, мысленным значением (выбираемым смыслом). Это как бы «черновик» будущей речи, который характеризуется не только беззвучностью, но совершенно специфической структурой. Внутренняя речь отрывочна, сокращена, свернута, предикативна, т.е. в ней преобладают глагольные формы языка и практически отсутствуют подлежащие. Внутренняя речь

не оперирует материальной, знаковой формой слова, а потому является деятельностью внутренней, психической. Она осуществляется в психических образах, т.е. в тех или иных мысленных обобщениях, и может быть разной степени сложности (подобно мысли).

Например, при определенных мыслительных или речевых затруднениях школьника внутренняя речь сопровождается нашептыванием, жестикуляцией, иными словами, практически пересекается с материальными речевыми средствами, поддерживается, подкрепляется ими. Сложность высказывания взрослого человека также приводит к определенному демаскированию, развертыванию внутренней речи. Это внешне выражается в затягивании пауз, осознаваемых затруднениях при подборе (или замене) слов, речевых сокращениях либо в неоправданных, защитных повторах слов.

Максимально развернутую внутреннюю речь П.Я. Гальперин называл «внешней речью про себя», суть ее заключается в беззвучном, но четком словесно-понятийном проговаривании. В таком случае мышление человека становится достоянием, предметом его сознания. И наоборот, при отсутствии затруднений в интеллектуальной или собственно речевой деятельности человек не осознает течения процесса, называемого внутренней речью.

Внутренняя речь участвует, конечно, не только в создании внешней речи, но и в работе мышления человека, в функционировании сознания, во всякой усложненной рефлексивной деятельности психики.

4. Заключительным этапом экстериоризации является *внешняя речь* как некий материальный, языковый процесс, предназначенный для реализации какой-либо функции. Это то объективное, что непосредственно воспринимается слушателем или читателем и имеет узаконенную грамматическую структуру, лексический строй. Это реальное проявление, использование, «жизнь» языка.

17.3. Основные виды речи и психология ее понимания

Речь, как и любое другое сложное явление, можно и нужно классифицировать по разным основаниям. Во-первых, выделяют речь *внешнюю и внутреннюю*, о различии которых достаточно сказано в предыдущем параграфе. Собственно психология должна бы исследовать исключительно внутреннюю речь. Но, поскольку психика как предмет психологии реализует все формы материальной деятельности, в том числе внешней речи, психология, конечно, не может оставаться в стороне от их изучения. Все последующие градации речи относятся к ее внешней форме.

Во-вторых, речь подразделяют на *устную и письменную* по признаку ее физического исполнения, по виду материального носителя слова как единицы языка: звук либо письменный знак.

Рассмотрим разновидности *устной* речи в направлении их усложнения и в очередности формирования в процессе психического развития личности.

1. Самой простой и ранней формой является *аффективная* речь, название которой обусловлено особенностями мотивации. Такая речь побуждается в основном острой эмоцией, аффектом. Она проста, потому что примитивен ее мотив, фактически отсутствует мысль. Это речь по типу междометий, не требующая сложных грамматических конструкций и богатой лексики; существующая как словесный выход, прямая экспрессия острого и, как правило, кратковременного переживания. Положим, человек внезапно споткнулся, упал и разбил несомый предмет. Что он при этом скажет в первый момент? Конечно же, не то, почему упал и как дорога ему разбитая вещь. Это потом — словесные объяснения, претензии, сожаления, слезы и т.п. Но вначале будут какие-то резкие, неосознанные, как бы взрывные и возмущенные «охи-ахи», односложные ругательства и прочая междометийная лексика. В подобных словах, собственно, нет обозначения конкретного предмета, отсутствует мысль. Это даже не слова, а наборы звуков, принятые людьми для обозначения внезапной эмоции (позитивной или негативной). В аффективной речи не «срабатывают» ни значение, ни смысл слова. Остается только один речевой компонент — это «захватившая» человека эмоция.

В своем чистом виде аффективная речь встречается не так уж часто. Но ее вкрапления в другие виды речи распространены достаточно широко. Они по-своему выразительны, незаменимы, эмоционально заразительны в смысле воздействия на других людей. Некоторые аффективные слова, обороты, фразы могут выступать даже в качестве индивидуально-психологической особенности личности или какой-то специфической группы людей. К этому виду речи близка и так называемая нецензурная лексика.

2. Устная *диалогическая* речь предполагает наличие собеседника, партнера, т.е. какое-либо общение. Формы и вариации диалога могут быть очень разными, даже мало похожими по содержанию, целям, средствам, условиям, участникам, видам контакта. Это, например, и эмоционально насыщенное общение малыша с мамой, и развернутый философский диалог трагедийных героев на театральной сцене, и стандартные и обыденные, зачастую формальные коммуникации по поводу состояния здоровья или погоды, равно как и слож-

ные, специфические виды профессионального диалога педагога, юриста, психолога-консультанта, логопеда, руководителя.

Общим для диалогической речи остается то или иное разделение распределение между участниками мотива общения и его содержания, мысли, темы. В диалоге проявляются личности обоих участников *совместной* речи. Поделить побуждения и мысли можно по-разному, в разных количественных и качественных соотношениях. Но в любом варианте в диалогической речи всегда присутствует ситуативный внеречевой контекст, задействованы неязыковые средства (мимика, жесты и др.), поэтому в диалоге возможны, допустимы, а иногда просто необходимы грамматические сокращения, языковые упрощения.

Существует и такое схематическое разделение двух основных разновидностей диалогической речи:

- *драматическая* речь, которая обладает высокой эмоциональной насыщенностью, богатством внеречевых средств, построена короткими фразами как прямая, разговорная речь;
- *эпическая* речь, возникающая в онтогенезе позднее и являющаяся косвенной, грамматически развернутой.

Психологически важно то, что диалог реализуют всегда конкретные, живые люди, поэтому особенности диалогической речи обусловливаются (помимо объективных условий) психологическими особенностями ее исполнителей. Психологически решающим фактором может оказаться любой компонент известной нам психологической структуры личности: от устойчивой направленности до переменчивого настроения, от темпераментальных свойств до особенностей воображения, от уровня развития речевых способностей до результативности социальной перцепции.

Письменная речь формируется у ребенка позже всех видов устной, на их основе и является психологически самой сложной. Это обусловлено тремя объективными обстоятельствами.

Во-первых, письменная речь имеет особую, графическую, *буквенную знаковость*. Буквы означают (заменяют) звуки, фонемы родного языка, которыми ребенок овладевает раньше, чем символикой букв, поэтому происходит совсем не простой перевод звуков в буквы, в слоги и написанные слова. Но пишется не так, как слышится. Лингвистические правила письменной речи сложнее и строже, чем каноны устной речи. Таким образом письменная речь качественно отличается от устной, хотя бывает, что человек «говорит, как пишет». Неправильно, неудачно сказанную мысль легче исправить, подогнать к желаемому результату, чем неверно написанное и, тем более, уже напечатанное, опубликованное высказывание. Речь пе-

реходит в устойчивое, материальное, языковое существование. Издавна отмечено: «Что написано пером, не вырубишь топором». Кроме того, в знаках письменной речи ограничено (по сравнению с устной) количество средств, предназначенных для передачи внеречевого, личностного, эмоционального содержания. Абзац, знаки препинания, вопросительный и восклицательный знаки — вот, по существу, и все, что имеется в письменной речи для выражения бесчисленного количества оттенков радости, вопросительности, паузы, акцентирования, выделения и тому подобного разнообразия оттенков смыслов и эмоциональной окраски слов. Конечно, писатели и поэты с подобными трудностями вполне справляются. Однако и литературный текст в исполнении профессионального актера, как правило, представляется и воспринимается зрителем и слушателем более выразительным, чем тот же текст, читаемый «про себя».

Вторая сложность письменной речи заключается в физическом *отсутствии* непосредственного *собеседника*, конкретного адресата речи. Будущий читатель так или иначе подразумевается, мысленно присутствует в сознании автора письменного текста. Но одно дело, например, очередное письмо товарищу, другое — текст объявления или приказа по учреждению, третье — учебник для школы, четвертое — литературное произведение определенного жанра. В обозначенной цепочке учет эффекта «наличия» предполагаемого читателя является в разной степени сложным. Адресат письменной речи может быть и крайне обобщенным, почти абстрактным. Соответственно видоизменяется и письменная речь: от стереотипного перечисления семейных новостей и приветов до высокого стиля поэзии, до глубоких научных трактатов, «эзоповский» язык которых могут понять только узкие специалисты данной профессии. Хотя следует сказать, что и простая переписка людей (письменный диалог) в профессиональном исполнении может приобрести жанр литературного произведения. Любую речь создают не объективные, одинаковые для всех языковые знаки, а живой, неповторимый субъект. Вовсе не нужно быть литературоведом, чтобы отличить, например, тексты И.С. Тургенева от текстов М.А. Шолохова.

Письменная речь лишена процесса восприятия автором своего партнера, не учитывает конкретной ситуации реального чтения. Здесь нет прямого и живого контакта, исключены взаимодействие и возможность корректировки письменной речи, поскольку в ней отсутствует обратная связь «собеседников».

3. Наконец, сложность письменной речи обусловливает и то обстоятельство, что ее *содержание*, тема, моделируемый в речи предмет, как правило, обобщенные, отвлеченные, научные. Отсюда не-

обходимость полноты изложения, соблюдение грамматических правил и логических законов, наличие доказательности, структурная организация текста, соответствие стиля и темы (как формы и содержания).

Таким образом, письменная речь требует от исполнителя наличия осознанных, смыслообразующих мотивов, развернутости и четкости мысли, активной работы внутренней речи, соответствующего знания языка. Это не просто речь как общение; а сложный, комплексный вид психической, в том числе интеллектуальной, деятельности. Это мощное психологическое орудие не только мышления, но и всей психики, личности, поэтому письменной речи (равно как и ее пониманию — чтению) необходимо обучать всех детей и людей, независимо от будущей профессии. Это своего рода базисная составляющая *грамотности* человека и возможностей дальнейшего расширения его знаний, личностного и профессионального роста. Письменная речь является основным *хранителем* и средством передачи знаний, опыта предшествующих поколений. Возможности «устных преданий» в этом смысле значительно ограничены, прерывисты, нестойки. Письменная речь дает возможность возврата, неоднократного обращения к объективному первоисточнику. Это тем более значимо, что очевиден технический прогресс в совершенствовании материальных средств и носителей результатов письменной речи: от наскальных зарубок и берестяных грамот до книги и современных информационно-компьютерных устройств и технологий, от гусиного пера до цветных лазерных принтеров.

Несколько особняком от перечисленных видов речи находится так называемая *эгоцентрическая* речь. Этот термин, введенный Ж. Пиаже, подчеркивает специфику речи дошкольника (в особенности трехлетнего возраста), который разговаривает как бы с самим собой, для себя и о себе, ни к кому не обращаясь, не стремясь к пониманию. Общепсихологический интерес представляют дискуссии с позицией Ж. Пиаже ряда советский психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и многих их последователей). Эгоцентрическая речь не первична у ребенка, а производна от его внешней устной речи; это как бы начало, определенная стадия формирования внутренней речи, которая и у взрослого человека может быть «эгоцентричной», оставаясь при этом социализированной по происхождению. Любая речь ориентирована в конечном счете на реализацию того или иного взаимодействия и общения человека с другими людьми. Любое осмысленное человеческое высказывание имеет своего адресата, предполагает наличие понимания.

Если не брать во внимание всевозможные отклонения и патологии, потребность в общении, признании, понимании является у человека одной из ведущих. Человек стремится понять себя, окружающих и быть понятым другими людьми. Понимание — это неотъемлемая часть человеческого бытия. И такое «понимание» есть комплексный психический макропроцесс, включающий в себя и восприятие, и память, и мышление, и переживание, и сознание — иными словами, всю человеческую психику.

Рассмотрим некоторые вопросы психологии понимания речи. Они чрезвычайно важны, практически значимы, поскольку среди всех объективных. поведенческих проявлений психики есть, по существу, два основных — это слово и дело, т.е. внешняя речь и конкретная предметная деятельность.

Понимание речи — это путь от объективного, знакового к субъективному, психическому. Это направление процесса интериоризации, обратного тому, который описан при рассмотрении психологии речевого высказывания. Чисто условно можно выделить *три этапа* понимания речи. Их проще, образнее представить, если иметь в виду иностранный язык, которым читатель еще не овладел. Для родного языка перечисляемые этапы обычно проходят как бы сразу, одновременно, не составляя особых внутренних трудностей и не становясь достоянием сознания личности.

Вначале необходимо расшифровать значение слова и выбрать ту его адекватную трактовку, которая называется смыслом. Данный выбор, как отмечалось, обусловлен ситуацией, контекстом, самой личностью. Он создается, рождается в конкретной деятельности. Например, находясь в парикмахерской, мы без усилий поймем, что слово «коса» обозначает «устройство» волос (прическу). Тогда как то же слово во время речной прогулки мы однозначно понимаем как желтую полосу песка у кромки воды вдоль берега.

Второй этап понимания заключается в декодировании значения фразы, предложения, целой мысли. Для этого недостаточно знать отдельные слова. Нужно знать порядок их связей и сочетаний, возможности перестановок. Необходимо владеть грамматическими конструкциями и правилами пунктуации. Взять, к примеру, известную каждому российскому человеку фразу царева указа: «Казнить нельзя помиловать», смысл которой принципиально меняется от места постановки запятой.

Мысли складываются из слов не по правилам арифметики или формуле математических сочетаний. Здесь работают законы лингвистики и «чувство языка». В качестве иллюстрации можно привести лозунг, чрезвычайно распространенный в нашей стране в сере-

дине прошлого века: «Коммунизм — это есть советская власть плюс электрификация всей страны». Попробуйте произвести с этими словами навязанные арифметические действия. Тогда выходит, что «электрификация — это коммунизм минус советская власть». С точки зрения содержания, заключенного в исходном лозунге, получится полный абсурд.

Мысль требует осторожного обращения со словами. Косвенно, но доходчиво подтверждают это результаты, казалось бы, простого филологического исследования по многократному переводу текста с одного языка на другой. Был взят небольшой отрывок из повести Н.В. Гоголя «Нос», в котором описывалось, как герой, глядя в зеркало, с ужасом не обнаруживает на своем лице носа. Этот текст пустили по цепочке переводчиков, каждый из которых свободно владел двумя языками: русский — английский, английский — французский и т.д. Когда текст вновь перевели на русский язык с очередного иностранного, он был совершенно неузнаваем. Например, нос из части лица превратился в корабельный нос, и сюжет, представленный в тексте, стал совсем иным, чем в оригинале.

По-видимому, полностью адекватный, синонимичный перевод сложных, художественных текстов с одного языка на другой в принципе невозможен. Нельзя получить точной речевой копии иноязычного оригинала. Можно, конечно, «дословно», построчно передать содержание, но исчезнут специфические для каждого национального языка нюансы смыслов и эмоций. Пропадет живая речь первоисточника. Можно, вероятно, передать и адаптировать к другой культуре сами смыслы, но тогда нужны совсем другие слова, предложения, ситуации, общекультурный контекст, потому полученный результат будет столько же «переводом», сколько авторской (и не только речевой) работой.

Высший этап понимания речи состоит в осознании общего смысла высказывания, в понимании мотива говорящего человека, его отношения к содержанию собственной речи и к самой ситуации общения (разговора, выступления, текста). Об одном и том же можно сказать совершенно по-разному. Человек выбирает слова, которые выражают не просто мысль, но и, в определенном плане, его исходную мотивацию. На этом «этапе» понимания мы осознаем, как человек *относится* к тому, о чем говорит, почему использует именно эти слова, какой смысл все это имеет именно для него. Это значит, что мы воспринимаем не только мысль, заключенную в речи, но и в определенной мере узнаем самого человека. Конечно, «до конца» понять человека нелегко, скорее всего, просто невозможно. Но если к речевому пониманию удается добавить и все другие, ранее опи-

санные аспекты психологии личности, образ любого человека станет, по крайней мере, адекватнее, ближе к своему неповторимому оригиналу.

⑦ *Контрольные вопросы*

1. Чем различаются язык и речь?
2. В чем заключается опосредствующая функция речи?
3. Как связаны значение и смысл слова?
4. Каковы этапы перехода мысли в слово?
5. Что такое внутренняя речь?
6. Что означает полное понимание речи?

① *Тестовые задания*

1. Выберите одно из правильных пониманий речи:
А. Вторая сигнальная система.
Б. Мышление вслух.
В. Набор условных рефлексов на слова.
Г. Орудийное использование языка.

2. Какая из названных функций не относится к речи?
А. Средство мышления.
Б. Передача опыта.
В. Реализация общения.
Г. Обозначение предмета.

3. Что из перечисленного является компонентом содержания речи?
А. Понятие.
Б. Значение слова.
В. Предложение.
Г. Мысль.

4. Смысл слова — это...
А. Скрытое содержание.
Б. Субъективное значение.
В. Суть данного слова.
Г. Сумма всех значений.

Глава 18

ЭМОЦИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИИ

18.1. Сущность и функции эмоций

Объективные свойства предметов и явлений окружающей действительности отражаются человеком посредством познавательных процессов. Но каждый отражаемый объект, каждое событие вызывают к себе определенное отношение человека в зависимости от того, как они связаны с его потребностями. Одни события являются для человека индифферентными, другие — значимыми, т.е. могут удовлетворить некоторые его потребности или препятствуют этому.

В эволюции сформировалась особая форма психического отражения *значимых* объектов и событий — эмоции. Один и тот же объект или событие рождает у разных людей различные эмоции, потому что у каждого из них свое, специфическое отношение к данному объекту.

Один ученик встречает входящего в класс учителя с радостью, так как любит предмет, который он преподает. Другой ученик не подготовился к уроку и смотрит на учителя с тревогой. Третий, которому накануне учитель поставил неудовлетворительную оценку, испытывает чувство обиды.

Эмоции — это субъективные реакции человека на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отражающие в форме *переживаний* их личную значимость для субъекта и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия.

Эмоции, проявляющиеся в виде удовольствия, называются *положительными*, а в виде неудовольствия — *отрицательными*. К

первым относятся, например, радость, восторг, симпатия, ко вторым — страх, гнев, ненависть. Положительные эмоции человек испытывает, когда удовлетворяется какая-либо его потребность или он видит такую возможность. В этом случае его активность направляется на сохранение или достижение положительного воздействия. Если потребность не реализуется, человек переживает чувство неудовольствия, а его активность направляется на то, чтобы избежать вредных или нежелательных воздействий.

П.В. Симонов показал, что существует связь между потребностью, информацией об объекте, который может ее удовлетворить, и эмоцией. При достаточной информации возникает положительная эмоция, при дефиците информации — отрицательная. Голодный человек, найдя в лесу хорошо известные ему ягоды, испытывает положительную эмоцию. Если ягоды неизвестные, чувство страха побуждает отказаться от них.

В. Вундт, кроме удовольствия или неудовольствия, выделил другие компоненты эмоций, определяющие их силу, продолжительность и динамику: возбуждение — успокоение и напряжение — разрешение. Обычно эмоции развиваются по следующей схеме. На фоне спокойного состояния на человека действует значимый раздражитель, вызывая соответствующее переживание, повышение психического возбуждения и напряжения. Через некоторое время эти компоненты эмоции ослабевают и возвращается спокойное состояние.

Возникшая эмоция охватывает весь организм, вызывая внутреннее переживание, многообразные внешние реакции, вегетативные и биохимические изменения. У человека изменяется поведение, движения, речь. Так, хорошее известие переполняет человека чувством удовольствия, радости. Он улыбается, а если полученная информация для него очень значима, может закричать, захлопать в ладоши, пуститься в пляс, громко засмеяться или заплакать. Каждой эмоции соответствуют специфическая мимика, пантомимика, жестикуляция, выразительные движения, голосовые реакции, лексические и экспрессивные средства речи. Происходит увеличение или уменьшение частоты пульса, расширение или сужение кожных сосудов, потоотделение, динамика кожно-гальванической реакции и др.

По внешним проявлениям можно судить о внутреннем состоянии и переживаниях других людей, хотя однозначной связи между внутренним переживанием и внешними проявлениями эмоций, конечно, нет. Не у всех людей внешние проявления достаточно интенсивны. В некоторых обстоятельствах человек намеренно их сдер-

живает, желая скрыть свои переживания. Сдерживание внешних проявлений эмоций не уменьшает интенсивности внутреннего переживания, а часто даже увеличивает ее. Субъективные переживания и внешние проявления эмоций возникают как бы одновременно. Это дало основание В. Джеймсу и К.Н. Ланге утверждать, что наличие эмоций обусловлено восприятием изменений в деятельности внутренних органов и двигательной сфере. Согласно их теории, называемой периферической, человек не потому смеется, что ему радостно, или плачет, когда ему грустно, а наоборот, испытывает радость, если смеется, и грусть, потому что плачет.

Большинство психологов с такой трактовкой эмоций не согласны. Многообразие и взаимосвязь эмоциональных проявлений они объясняют исходя из главного назначения эмоций — подготовки двигательной, гормональной и других систем организма к быстрой адекватной ответной реакции на значимое внешнее воздействие. Столкнувшись, например, с опасностью, человек испытывает страх. Происходит выброс адреналина, повышаются мышечный тонус, частота сердцебиений. Эти и другие изменения в организме создают возможность быстро убежать от опасности или найти другое средство, чтобы ее миновать.

На физиологическом уровне возникновение эмоций является результатом сложного взаимодействия подкорковых центров и коры. В подкорковых узлах расположены структуры вегетативной нервной системы, обеспечивающие связь внутренних компонентов эмоций и их периферических проявлений. В гипоталамусе локализованы сформированные в процессе филогенеза центры удовольствия и неудовольствия, обеспечивающие возникновение эмоций на уровне врожденных механизмов. В опытах на животных с помощью вживления в эти центры электродов стало возможным вызывать различные эмоции без соответствующих внешних воздействий.

В реальной жизнедеятельности человека развиваются высшие эмоции, регулируемые на уровне коры больших полушарий головного мозга. Значимость внешних воздействий анализируется корой или другими мозговыми структурами, что обеспечивает адекватность эмоциональных реакций. У человека эмоции формируются и проявляются в условиях социализации и воспитания.

Возбуждающее или успокаивающее влияние на мозговые центры, ответственные за возникновение и проявление эмоций, оказывают некоторые растительные вещества и лекарственные препараты. Люди издавна используют для этого чай, кофе, алкоголь. В еще большей степени такими свойствами обладают наркотики. В медицине фар-

макологические средства применяют для лечения патологических проявлений эмоций — сильного возбуждения, депрессии и др.

Эмоции сопровождают все проявления жизнедеятельности организма и выполняют важные *функции* в регуляции поведения и деятельности человека. Эмоции сигнализируют о возможном развитии событий, их положительном или отрицательном исходе для субъекта, выступая в качестве своеобразных внутренних маяков поведения. В этом заключается их сигнальная функция.

Ориентируясь на свои эмоции, человек оценивает степень полезности или вредности для него каждого происходящего события или оказываемого воздействия (оценочная функция).

В обычных обстоятельствах эмоциональные оценки осмысливаются и могут быть подвергнуты коррекции. Однако рациональный анализ происходящих событий и их последствий требует определенного времени, которого в некоторых ситуациях у человека может не быть. На основе полученных сигналов и эмоциональных оценок он выбирает и реализует способы поведения и действий (регулирующая функция).

Эмоции способны повысить тонус организма, положительно влияя на результаты деятельности (мобилизующая функция). Однако при сильных эмоциях, особенно в критических ситуациях, может проявляться их дезорганизующая функция. Так, большая часть спортивных рекордов установлена не на тренировках, а в ходе соревнований, в обстановке эмоционального накала. В то же время в спорте известны примеры, когда хорошо подготовленный спортсмен эмоционально перегорает и в самом ответственном состязании показывает слабый результат.

Неоднозначность влияния эмоций на результаты деятельности человека поднимает вопрос о необходимости управления эмоциями, использования их позитивных функций и преодоления негативных. Эта проблема актуальна для представителей многих видов профессий: артистов, дипломатов, учителей и др. Если поведенческие компоненты эмоций в достаточно высокой степени поддаются сознательному контролю, то управлять вегетативными проявлениями гораздо сложнее. Это возможно, но требует специальной тренировки.

Для адекватного педагогического общения и эффективного управления учебной деятельностью учителю важно также понимать переживания учащихся, уметь оценивать степень их эмоционального возбуждения и напряжения. О внутренних переживаниях человека можно расспросить. Но не каждый готов к тому, чтобы их

раскрыть. К тому же не всегда и не всякую эмоцию можно описать словами. Помогут учителю в решении этой проблемы его наблюдательность, внимание к малейшим тонкостям и деталям эмоциональных проявлений детей, способность к сопереживанию. Умение понять переживания другого человека — это необходимый фактор правильного общения, обучения, воспитания.

18.2. Основные виды и качества эмоций

В зависимости от обстоятельств, свойств воздействующих раздражителей и особенностей личности у человека возникают различные эмоциональные реакции, которые классифицируются по модальности, знаку, различному влиянию на поведение, а также по форме выражения.

Модальность — основная качественная характеристика эмоций, определяющая их вид по специфике и особой окрашенности переживаний. По модальности выделяются три базовые эмоции: *страх*, *гнев* и *радость*. При всем многообразии практически любая эмоция является своеобразным выражением одной из этих эмоций. Тревожность, беспокойство, боязнь, ужас представляют собой различные проявления страха; злоба, раздражение, ярость — гнева; веселье, ликование, торжество — радости.

Характер переживания (удовольствие или неудовольствие) определяет знак эмоций — *положительные и отрицательные*. По воздействию на организм и влиянию на последующее поведение человека эмоции разделяются на *стенические и астенические*. Стенические эмоции повышают жизнедеятельность и активность человека, астенические, напротив, снижают. Положительные эмоции чаще оказывают стенический эффект. Большинство отрицательных эмоций выражаются и в той, и в другой форме. Например, под влиянием страха человек может быстро убежать, расчетливо спрятаться, но иногда из-за страха «застывает», не предпринимая никаких активных действий.

Эмоции характеризуются также силой, продолжительностью и осознанностью. Диапазон различий по силе внутреннего переживания и внешних проявлений очень велик для эмоций любой модальности. Радость может проявляться как слабая по силе эмоция, например, когда человек испытывает чувство удовлетворения. Восторг — эмоция большей силы. Гнев проявляется в диапазоне от раздражительности и негодования до ненависти и ярости, страх —

от легкого беспокойства до ужаса. По продолжительности эмоции длятся от нескольких секунд до многих лет, иногда в течение всей жизни. Степень осознанности эмоций также может быть различной. Порой человеку трудно понять, какую эмоцию он испытывает и почему она возникает. Иногда имеет место одновременное взаимодействие противоположных эмоций, например любви и ненависти или радости и печали. В этом проявляется амбивалентность эмоций как следствие сложного и неоднозначного отношения человека к объекту, вызывающему переживание.

Качества, характеризующие каждую конкретную эмоциональную реакцию, могут сочетаться различным образом, что создает многообразие форм их выражения. Основные формы выражения эмоций — чувственный тон, ситуативная эмоция, аффект, страсть, чувство, настроение и стресс.

Чувственный тон проявляется в том, что многие ощущения человека имеют определенную эмоциональную окраску. Мы не просто ощущаем какой-либо запах или вкус, а воспринимаем его как приятный или неприятный. Чувствуя тепло или холод, мы одновременно испытываем удовольствие или неудовольствие. Образы восприятия, памяти, мышления, воображения также эмоционально окрашены. А.Н. Леонтьев называл этот феномен «пристрастностью» отражения мира и считал его одной из существенных особенностей человеческого познания.

Ситуативные эмоции возникают в процессе жизнедеятельности человека чаще всех других эмоциональных реакций. Их основными характеристиками принято считать относительно небольшую силу, кратковременность, быструю смену эмоций, малую выраженность внешних проявлений.

Человек вышел из дома, *порадовался* хорошей погоде, *огорчился*, что не успел на автобус, в следующем автобусе оказалось много народу, пришлось стоять в неудобной позе, что вызвало *недовольство* и *раздражение*, около работы встретил друзей, *радостно* поприветствовал их, и так на протяжении всего дня. Ситуативные эмоции, как правило, не оказывают на поведение человека сильного влияния. В то же время при заметном преобладании в течение длительного периода положительных или отрицательных эмоций они способны изменить его настроение, повысить или снизить работоспособность.

Если происходящие события имеют для человека очень высокую значимость, а ситуация для него слишком сложна и он не справляется с ней, его эмоциональная реакция может выразиться в фор-

ме аффекта. *Аффект* — это эмоция, отличающаяся бурным протеканием, ярко выраженными поведенческими реакциями и вегетативными симптомами. Аффекты характеризуются кратковременностью, большой силой как переживания, так и внешних проявлений — двигательных и вегетативных. Аффект полностью захватывает психику человека, так как обладает свойствами доминанты, тормозит все другие процессы. Это влечет за собой сужение, а порой и отключение сознания, изменения в мышлении и, как следствие этих изменений, неадекватное поведение. При сильном страхе, например, из-за того, что он не в состоянии объективно проанализировать ситуацию, человек принимает неправильное решение и совершает нецелесообразные действия. В состоянии гнева многие люди теряют способность к конструктивному разрешению конфликтов. Гнев у них часто переходит в агрессию. Человек краснеет, кричит, размахивает руками, может ударить противника. Справиться с аффектом, управлять в этом состоянии своим поведением очень трудно. Когда аффект проходит, человек не всегда способен вспомнить все, что с ним происходило и, как правило, осуждает себя за невыдержанность, поведенческий и эмоциональный срыв.

Почти все пережитые аффекты запоминаются. Их влияние на психику столь велико, что часто даже воспоминание вызывает реакцию следового аффекта. Человек в своей памяти как бы заново его переживает.

Изучив механизм следового аффекта, А.Р. Лурия в начале 1930-х гг. создал первый детектор лжи. Его действие основано на том, что при назывании слов, связанных с пережитым аффектом, человек проявляет (неосознанно) комплекс вегетативных и двигательных реакций. Первоначально детектор лжи использовался при ответах на вопросы в процессе допроса. В настоящее время в отечественной криминалистике он не применяется, во-первых, по этическим мотивам, во-вторых, из-за возможности получить недостоверную информацию, так как однотипное изменение вегетативных показателей происходит при разных эмоциях.

Выражение эмоций в форме аффекта не желательно ни в семье, ни в трудовом коллективе, ни в других жизненных ситуациях. За исключением редких случаев развития патологического аффекта, сопровождающегося глубоким помрачением сознания, человек ответствен за свои действия, совершенные в состоянии аффекта.

Учителю очень важно предвидеть возможность возникновения аффекта и справиться с ним на начальной стадии. Если учитель кричит, бросает журнал, выбегает из класса, это вряд ли поможет

ему найти приемлемое решение проблем или конструктивно разрешить конфликт. А вот снижение авторитета у детей ему почти гарантировано.

Существуют специальные приемы, которые помогают человеку справиться с сильной эмоцией и не допустить ее превращения в аффект. Для этого рекомендуется вовремя заметить и осознать нежелательную эмоцию, проанализировать ее истоки, сбросить мышечный зажим и расслабиться, глубоко и ритмично дышать, привлечь заранее заготовленный «дежурный образ» приятного события в своей жизни, попытаться посмотреть на себя со стороны, развести само переживание от предмета, «вызвавшего его». Аффект можно не допустить, но это требует выдержки, самоконтроля, специальной тренировки, культуры производственных и межличностных отношений.

Страсти — это сильные, стойкие, длительные эмоции, порождающие высокую активность личности, направленную на достижение своей цели или предмета страсти. Вызвать страсть может другой человек, идея, деньги, вещи и др. Так же как и аффекты, страсти характеризуются большой силой и доминантностью, но в отличие от аффектов это не кратковременные, а длительные эмоциональные состояния. Иногда человек обуреваем какой-либо страстью в течение всей жизни.

Выбор предмета страсти, форма проявления, степень подчинения ей человека, средства, которые он использует ради ее удовлетворения, во многом зависят от и всей направленности психического облика личности. Одних людей страсть делает сильными, способными на достижение великих целей, а других подчиняет себе, побуждает к безнравственным, а иногда и преступным действиям.

Подвижническая жизнь матери Терезы — пример страстного стремления служить людям. Одна, но пламенная страсть к свободе определила жизнь и судьбу Мцыри. Страсть Плюшкина к накопительству, Германа из «Пиковой дамы» А.С. Пушкина к игре — примеры темных человеческих страстей.

Справиться со своей страстью так же трудно, как и с аффектом. Страсти подвластны только сильным, волевым людям. Важную роль в управлении страстями играет осознание своих главных жизненных целей и ценностей и соотнесение с ними конкретной ценности предмета страсти.

Самая развитая и сложная форма эмоциональных процессов у человека — это *чувства,* которые представляют собой не только эмоциональное, но и понятийное отражение.

Чувства формируются в условиях жизни человека в обществе. Чувства, отвечающие высшим социальным потребностям, называются *высшими чувствами*. Любовь к Родине, своему городу, своему народу, к другим людям — это примеры таких чувств. Они характеризуются сложностью строения большой силой и продолжительностью, стабильностью, независимостью от конкретной ситуации и от состояния организма. Любовь матери к своему ребенку — высшее чувство, не зависящее от настроения или от того, какую отметку он получил. Мама может рассердиться на ребенка, быть недовольной его поведением, наказать, но все это не влияет на ее чувство, которое остается сильным и относительно стабильным.

Сложность высших чувств определяется их комплексным строением. Они складываются из нескольких разных, а иногда и противоположных эмоций, которые как бы кристализуются на определенном предмете. Например, влюбленность — менее сложное чувство, чем любовь, поскольку кроме влюбленности последняя предполагает нежность, дружбу, привязанность, ревность и многие другие эмоции, производящие не передаваемое словами чувство любви.

В зависимости от характера отношений человека к различным объектам социальной действительности выделены основные виды высших чувств: моральные, праксические, интеллектуальные и эстетические.

Моральные чувства человек испытывает по отношению к обществу, другим людям, а также к самому себе. Это, например, чувство патриотизма, дружба, любовь, совесть регулирующие межличностные отношения. То, какие моральные чувства присущи человеку, во многом зависит от условий его жизни в обществе, взаимоотношений с другими людьми, воспитания. Эти факторы определяют место духовных потребностей и ценностно-смысловых установок в структуре направленности личности. Чувство любви к Родине складывается, когда понятие «Родина» наполняется личностным смыслом. Для этого важно знать историю своей страны, ее достопримечательности, памятники культуры, знакомиться с выдающимися произведениями искусства, с жизнью и деятельностью выдающихся людей, принимать активное участие в общественной и культурной жизни.

Чувства, которые связаны с осуществлением человеком трудовой и других видов деятельности, называются *праксическими*. Они возникают в процессе деятельности в связи с ее успешностью или неуспешностью, при наличии трудностей и их преодолении, при завершении работы. К позитивным праксическим чувствам относят-

ся трудолюбие, чувство увлеченности работой, приятная усталость, удовлетворенность от выполненного дела. Они способствуют достижению целей трудовой деятельности и формированию отношения к труду как к ценности. При преобладании негативных праксических чувств человек воспринимает труд как каторгу. Это влияет на его общее мироощущение, препятствует развитию и самореализации личности.

Многие виды труда, учение, некоторые игры требуют интенсивной умственной работы. Процесс умственной деятельности сопровождается интеллектуальными эмоциями. Если они приобретают качества стабильности и устойчивости, они проявляются как *интеллектуальные чувства*: любознательность, радость открытия истины, удивление, сомнение. Интеллектуальные чувства способствуют развитию учебных интересов и повышению эффективности учебной деятельности школьников.

Чувства, которые человек испытывает при восприятии и создании прекрасного в жизни и в искусстве, называются *эстетическими*. Человек испытывает эстетическое наслаждение, воспринимая красоту природы, произведений искусства, других людей, чувствуя гармонию линий и цветов, слов и звуков. Эстетические чувства детей воспитываются через их приобщение к природе, совместное любование лесом, рекой, солнцем, каждой травинкой. С ранних лет детям полезно заниматься рисованием, музыкой, танцами и другими видами художественной деятельности, постигая законы красоты и гармонии.

Воспитание высших чувств носит культурно-исторический характер, связано с осознанием и принятием общечеловеческих ценностей, знанием национальных особенностей, народных традиций и ритуалов.

Большое значение в жизни человека имеет то, какие настроения преобладают в его эмоциональной сфере. *Настроение* — это целостное жизнеощущение, сохраняющееся в течение относительно продолжительного периода и окрашивающее все поведение человека. В хорошем, приподнятом настроении жизнь воспринимается в розовом свете, предстоящая работа кажется легкой и приятной. При плохом, угрюмом настроении все представляется в серых тонах. Та же самая работа становится тяжелой и невыносимой. Настроения как форма выражения эмоций характеризуются относительно небольшой силой, недолгой продолжительностью они влияют на поведение в целом и на другие эмоции. Настроение возникает под воздействием комплекса причин — внутренних и внешних. К

внутренним причинам относятся: физическое самочувствие, хронические заболевания, различные процессы в организме, свойства нервной системы, темперамента и характера. Внешние причины в основном связаны с соотношением успеха и неудач в жизнедеятельности человека, с характером межличностных отношений, которые его связывают с другими людьми, с тем, насколько человека принимают или отвергают. Отдельные воздействия также могут изменить настроение человека, например хорошая оценка его улучшает, плохая — ухудшает. На настроение человека могут повлиять похвала, порицание, доброе или обидное слово, ласковый или косой взгляд. Часто человек не осознает всех причин, определяющих его настроение. Путь к управлению своим настроением лежит через рефлексию, самопознание, самоанализ, овладение средствами психической саморегуляции.

В трудных, напряженных условиях, в конфликтных ситуациях или при экстремальных воздействиях эмоции могут переходить в стресс. *Стресс* — это сложное эмоциональное состояние, при котором обычные эмоции сменяются беспокойством, вызывающим нарушения в физиологическом и психологическом плане.

Значение стресса в жизнедеятельности человека и его основные стадии впервые описал канадский психолог Г. Селье. С помощью стресса организм целиком мобилизует себя для приспособления к ситуации, с которой не справиться обычными средствами. На первой стадии изменения, происходящие в организме, оказывают положительное воздействие на психику и поведение. Это проявляется в интенсификации работы внутренних органов, в улучшении показателей объема и устойчивости внимания, повышении работоспособности. Человек внутренне готов к преодолению препятствий, для него характерна вера в успех. Но уже на этой стадии повышенное возбуждение из центров головного мозга распространяется на периферические отделы и внутренние органы. На второй стадии все системы организма, выведенные из равновесия, начинают функционировать на предельном уровне. Если действие стрессовых факторов продолжается, наступает третья стадия — дистресс, которой сопутствуют истощение резервов организма, нервные или соматические заболевания.

Особенность стресса состоит в том, что человек реагирует не только на опасность или на реальное ухудшение ситуации, но и на угрозу этого. Например, нередко стресс возникает не только в ситуации потери работы или развода супругов, но и при боязни лишиться работы или в тревожном ожидании разрыва брачных отноше-

ний. Поведение в ситуации стресса отличается от аффективного поведения. При стрессе человек, как правило, может контролировать свои эмоции, анализировать ситуацию, принимать адекватные решения. Однако если проблема не разрешается слишком долго и человек не способен найти выход из создавшегося положения, стресс может серьезно отразиться на физическом и психологическом здоровье.

Ни одному человеку не удается жить и работать, не испытывая стрессов. Тяжелые жизненные потери, испытания, неудачи, конфликты, напряжение при выполнении тяжелой или ответственной работы время от времени переживает каждый. Одни люди справляются со стрессами легче, чем другие, т.е. являются *стрессоустойчивыми*. Это качество необходимо для представителей многих профессий, в том числе учителей, которые несут высокую ответственность перед собой и обществом за качество обучения и воспитания подрастающих поколений.

Эмоциональным состоянием, близким к стрессу, является синдром «эмоционального выгорания». Такое состояние возникает у человека, если в ситуации психического или физического напряжения он длительное время испытывает отрицательные эмоции. При этом он не может ни изменить ситуацию, ни справиться с негативными эмоциями. Эмоциональное выгорание проявляется как снижение общего эмоционального фона, равнодушие, редуцирование обязанностей, уход от ответственности, негативизм или циничность по отношению к другим людям, потеря интереса к профессиональным достижениям, ограничение своих возможностей. Причинами эмоционального выгорания могут стать монотонность и однообразие работы, неадекватное руководство, отсутствие условий для карьерного роста, профессиональное несоответствие, социально-психологическая дезадаптация. Внутренними условиями, влияющими на возникновение эмоционального выгорания, являются акцентуации характера определенного типа, высокая тревожность, агрессивность, конформность, неадекватный уровень притязаний. Эмоциональное выгорание препятствует профессиональному и личностному росту и, так же как и стресс, приводит к психосоматическим нарушениям. Средством предупреждения синдрома эмоционального выгорания являются оптимизация условий труда и психологическая коррекция эмоциональных нарушений на ранних стадиях.

Неумение регулировать свои эмоциональные состояния, справляться с аффектами и стрессами служит препятствием для эффективной профессиональной деятельности, нарушает межличностные

отношения на работе и в семье, мешает достижению жизненных целей и осуществлению намерений, нарушает здоровье человека.

18.3. Эмоциональность как свойство личности

Эмоции в соответствии с их основными характеристиками относятся к каждому из трех типов психических явлений: психическим процессам, психическим состояниям и психическим свойствам личности. Эмоции как психический процесс характеризуются кратковременностью и динамичностью, имеют достаточно явно выраженные начало и конец. К эмоциональным процессам относятся, например, чувственный тон, ситуативные эмоции. Эмоции как психическое состояние отличают относительное постоянство и достаточная продолжительность. Они существуют как единство переживания и поведения человека. К эмоциональным состояниям относятся настроения, стрессы. Аффекты, хотя и представляют собой кратковременные эмоциональные реакции, также относятся к психическим состояниям, ввиду того что они образуют целостный синдром эмоциональных и поведенческих реакций и имеют длительное последействие. Если эмоциональные процессы и состояния часто возникают и однотипно переживаются в схожих ситуациях, они приобретают устойчивость и закрепляются в структуре личности, становятся эмоциональными свойствами личности. Так же, как и все эмоциональные явления, они характеризуются знаком, модальностью и силой. Это могут быть такие свойства, как жизнерадостность, оптимизм, чувствительность, сдержанность или пессимизм, бесчувственность, раздражительность и др. Некоторые эмоциональные свойства, в частности уравновешенность, вспыльчивость, обидчивость, зависят от свойств нервной системы и темперамента. В основном же эмоциональные свойства личности формируются в процессе жизнедеятельности человека, в системе определенных жизненных ситуаций и отношений как результат наиболее часто повторяющих-ся эмоциональных состояний.

Например, при выполнении некоторой деятельности ребенок терпит неудачу, что вызывает у него отрицательные эмоции — огорчение, недовольство собой. Если в такой ситуации взрослые поддержат ребенка, помогут исправить ошибки, пережитые эмоции останутся преходящим эпизодом в его жизни. Если неудачи повторяются (вспомним известную картину Ф.П. Решетникова «Опять двойка») и ребенка при этом упрекают, стыдят, называют неспособным или ленивым, у него обычно развивается эмоцио-

нальное состояние фрустрации. Это выражается в длительных, негативных переживаниях, в потере интереса к данной деятельности, ее дезорганизации и еще большем ухудшении результатов. Если сложившаяся система отношений сохраняется в течение длительного времени, фрустрация становится устойчивым способом реагирования на неудачи и превращается в свойство личности — фрустрированность. Теперь уже каждый свой неуспех ребенок считает закономерным, он теряет уверенность в себе, у него формируется заниженная самооценка, снижается уровень притязаний. Психологическая коррекция проявлений фрустрированности представляет значительные трудности, хотя и возможна при правильной организации деятельности ребенка с учетом его интересов и способностей, при изменении условий жизни и системы взаимоотношений с окружающими людьми.

Между эмоциональными процессами, состояниями и свойствами личности существует взаимозависимость. Эмоциональные свойства личности формируются как закрепление эмоциональных состояний. Впоследствии они становятся важным фактором, определяющим протекание всех эмоциональных процессов и состояний.

В онтогенезе происходит формирование устойчивых комплексов эмоциональных свойств, которые обусловливают эмоциональность личности в целом. *Эмоциональность* — это интегративное свойство личности, характеризующее содержание, качество и динамику эмоций и чувств. Эмоциональность проявляется в знаке и модальности доминирующих эмоций, в особенностях их возникновения и внешнего выражения, в готовности и умении открыть другим людям мир своих переживаний, эмоциональной устойчивости и характере эмоционального самочувствия и др.

Человеку с преобладанием положительных эмоций присуще радостное мироощущение. В состоянии радости, вдохновения, счастья человек испытывает прилив сил, у него повышается работоспособность, формируются доброжелательные взаимоотношения с другими людьми. Но при этом важно, чтобы положительные эмоции выполняли свою основную приспособительную функцию — отражали объективные отношения воздействий окружающей среды к потребностям субъекта. Если эта функция ослабевает или теряется и положительные эмоции не имеют под собой причин, развивается одна из форм патологии эмоций — *эйфория*. Это эмоциональное состояние повышенной неадекватной веселости при снижении критичности мышления. Эйфория препятствует нормальной жизни, работе и общению.

Приспособительная функция отрицательных эмоций также очень важна для человека, так как дает ему информацию о вредности или опасности окружающей среды. Страх, например, может пробудить в человеке силы, о которых он и не подозревал и тем самым спасти ему жизнь. Но если отрицательные эмоции будут доминировать в поведении и структуре личности, психологический облик человека изменяется. При доминировании гнева формируется агрессивная, конфликтная личность. При доминировании страха у человека развиваются тревожность, беспокойство, застенчивость, боязливость. При крайних формах преобладания отрицательных эмоций человек все воспринимает в мрачном свете, у него развивается депрессия, выражающаяся в резко выраженной пассивности, снижении или полном отсутствии интереса к окружающему миру.

В этих случаях человек нуждается в психологической или психиатрической помощи. Причиной депрессии может стать горе, вызванное трагическими обстоятельствами, болезнью или тяжелой утратой. Помощь человеку, переживающему сильную, невосполнимую астеническую реакцию, состоит в том, чтобы дать ему возможность выговориться, сопереживать вместе с ним, способствовать формированию новой жизненной перспективы и новых смыслов.

Люди сильно отличаются между собой по доминирующим эмоциям и их внешнему выражению, умению и желанию раскрывать свой внутренний мир, свои чувства. Одним людям свойственны сильные переживания и бурное проявление эмоций. Другие более спокойны и сдержанны в эмоциональном плане.

Полная открытость чувств для других людей присуща только детям. По мере взросления они начинают заботиться о неприкосновенности своих внутренних переживаний и овладевают умением сдерживать их внешние проявления. В большей мере сдержанное эмоциональное поведение характерно для интровертов. Это бывает также следствием воспитания, дефицита общения. Существуют и определенные половые различия. Мужчины более сдержанны в выражении чувств.

Неумение или нежелание раскрывать свои чувства нередко создает трудности в общении, препятствует конструктивному разрешению конфликтов. Люди различным образом проявляют свои эмоции в официальной обстановке и в интимно-личностном общении. Теплота отношений, дружба, любовь помогают человеку преодолеть барьер сдержанности и замкнутости. В тренинги повышения коммуникативной компетентности, например, включены спе-

циальные упражнения, развивающие умения анализировать свои эмоции и чувства и адекватно использовать их в процессах общения.

Эмоциональная устойчивость проявляется в разной степени чувствительности к эмоциональным раздражителям и в разной степени нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. При высокой эмоциональной устойчивости, чтобы вызвать эмоцию, требуется более сильный раздражитель. Возникающие в процессе деятельности эмоции не снижают ее эффективность. Человек может сохранять контроль над своими эмоциями и успешнее противостоять стрессу. Эмоциональная устойчивость зависит как от психофизиологических, так и от психологических факторов. К первым относятся свойства нервной системы, ко вторым — сложные механизмы саморегуляции и контроля поведения, формируемые в процессе воспитания личности. Л.С. Выготский показал, что в основе этих механизмов лежит сложная и неоднозначная взаимосвязь эмоций и мышления.

С одной стороны, осмысление своих эмоций приводит к их ослаблению или даже разрушению. Американский психолог Э. Титченер утверждал, что внимание враждебно эмоциям, если оно сосредоточено прямо на них. С другой стороны, эмоции и мышление функционируют в человеческом сознании как единое целое. В этом заключается сформулированный Л.С. Выготским принцип единства аффекта и интеллекта в структуре поведения и деятельности человека. Решение о том или ином действии принимается человеком в процессе тщательного взвешивания всех обстоятельств и мотивов. Когда действия и поступки осуществляются только на основе доводов разума, они менее успешны, чем в том случае, когда подкреплены эмоциями. Обычно конкретный акт поведения начинается и завершается эмоциональной оценкой ситуации и принятого решения, но мысль при этом доминирует.

Если человек оказывается не в состоянии осознать и осмыслить свои эмоции, он не может обрести над ними власть. В этом случае верх над интеллектом берет эмоциональность, следствием чего могут быть принятие импульсивных решений, или различные формы неадекватного поведения: несдержанность, агрессивность, повышенная тревожность, беспричинное веселье и др. Особенно ярко неспособность справиться со своими эмоциями проявляется в сложных критических ситуациях, например в условиях конфликта, дефицита времени или сверхмотивации деятельности. Так, эмоционально неустойчивые школьники обычно показывают более низкие результа-

ты при выполнении ответственных контрольных работ или на экзаменах.

Знание особенностей эмоциональности другого человека способствует пониманию его действий и поступков, установлению с ним адекватных форм и способов общения, рациональной организации деятельности.

Эмоциональная устойчивость является необходимым условием успешного осуществления многих видов профессиональной деятельности, в том числе педагогической. Работа учителя отличается высокой динамичностью, напряженностью, обилием конфликтных ситуаций, многообразием проблем, требующих быстрых и нетривиальных решений. При этом важно, чтобы учитель умел грамотно справляться с возникающими эмоциями и аффектами, не поддавался чувствам раздражения, обиды, антипатии. В психологическом облике учителя важны такие эмоциональные качества, как спокойствие, рассудительность, сдерживание импульсивных реакций, способность к контролю своего эмоционального состояния.

Своеобразие эмоциональной сферы человека во многом определяет специфику его поведения, деятельности, общения, отношения к жизни и эмоционального самочувствия. У каждого индивида складывается индивидуальная система колебания эмоционального самочувствия, ощущение себя счастливым или несчастным. Б.И. Додонов образно назвал такого рода колебания «эмоциональным маятником». У одних людей эмоциональное самочувствие приближается к полюсу «счастье», у других — к полюсу «несчастье». Различия в эмоциональном самочувствии часто наблюдаются у людей, объективно находящихся в сходных жизненных условиях. Это означает то, что ощущение себя счастливым или несчастным зависит не только от обстоятельств жизни, но и от потребностей и характера человека, его ценностей и смыслов, особенностей его эмоциональности и личности в целом.

Эмоции играют очень большую роль в жизни каждого человека. С помощью эмоций мы определяем значимость внешних воздействий и оцениваем собственное поведение. Все наши победы и поражения окрашены эмоциями. Многие жизненные события запоминаются именно благодаря пережитым эмоциям. Воспитание культуры эмоций и чувств учащихся составляет важное направление в общей воспитательной работе семьи и школы, является актуальной задачей литературы, искусства, средств массовой информации. Неумение управлять своими эмоциями нарушает его межличностные

взаимодействия с другими людьми, не позволяет адекватно строить производственные, семейные, дружеские отношения, становится препятствием для выбора и успешного овладения многими профессиями. Гармоничное развитие эмоциональной сферы необходимо каждому человеку для полноценной жизни в обществе, адекватного отношения к другим людям и самому себе, для сохранения своего здоровья.

В эмоциях оъективно *переживаются, становятся внутренним событием* отношения человека к миру и к самому себе, поэтому эмоции и чувства так или иначе присутствуют во всей психологии личности, которая составляет содержательно основную часть всего раздела «Общая психология».

Эмоции представляют собой важную, выразительную и значимую сторону атрибутивной *субъективности* психического образа мира, являющегося предметом психологии и объектом данного учебника. Реально переживания есть у человека всегда, хотя и не обязательно выражены, представлены его сознанию и самосознанию.

Личность существует, функционирует и развивается во взаимодействиях, общении, в отношении с другими людьми. Эти отношения закладываются в направленности личности, выражаются в ее характере, а переживаются в эмоциях, т.е. становятся для личности некоторым субъективно отмеченным фактом ее пихической жизни, поэтому эмоции и чувства по определению взаимодействуют со всей психикой человека. Они феноменологически и функционально пересекаются с деятельностями, потребностями, способностями, сознанием и самосознанием, темпераментом и характером, психическим опытом и речью, с познавательной, оценочной, волевой и регуляторной сферами психики. Как и все описанное в предыдущих главах учебника эмоции, это не часть целостной психики, а лишь определенный, условно выделенный, специфический аспект ее научно-аналитического рассмотрения, поэтому он (в структуре общеличностного) будет рассматриваться и так или иначе проявляться, реализовываться во всех последующих разделах учебника: в социальной, возрастной и педагогической психологии.

? *Контрольные вопросы*

1. Каковы основные функции эмоций и как можно их охарактеризовать?

2. Что такое аффект и каковы его основные свойства?

3. В чем заключаются различия между стеническими и астеническими эмоциями?

4. В чем состоят причины возникновения стресса и каковы основные стадии его протекания?

5. Как проявляется единство аффекта и интеллекта в деятельности человека?

6. Что такое эмоциональная устойчивость личности и в чем состоит ее влияние на поведение человека?

(!) *Тестовые задания*

1. Что является основной качественной характеристикой эмоций?

А. Сила.

Б. Устойчивость.

В. Модальность.

Г. Активность.

2. Как называется одновременное проявление двух противоположных эмоций?

А. Амбивалентность.

Б. Чувственный тон.

В. Чувство.

Г. Интенсивность.

3. Сильные, стойкие, длительные эмоции, порождающие активность в достижении цели, это...

А. Высшие чувства.

Б. Настроения.

В. Аффекты.

Г. Страсти.

4. Относительно длительные эмоции, проявляющиеся как единство переживания и поведения, представляют собой...

А. Эмоциональный процесс.

Б. Эмоциональное состояние.

В. Эмоциональное свойство личности.

Г. Эмоциональную устойчивость.

Литература

Основная

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980.

2. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 т. М., 1984.

4. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.

5. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2 т. М., 1992.

6. *Зинченко В.П., Моргунов Е.В.* Человек развивающийся. М., 1995.

7. *Леонтьев А.Н.* Избранные произведения. В 2 т. М., 1983.

8. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.

9. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000.

10. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М., 1982.

11. Психология мышления: Хрестоматия по общей психологии. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер В.В. Петухова. М., 1981.

12. Психология памяти: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000.

13. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1993.

14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.

Дополнительная

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.

2. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980.

3. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М., 1983.

4. *Бороздина Л.В.* Психология характера. М., 1997.

5. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. М., 1999.
6. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961.
7. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
8. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1990.
9. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
10. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. М., 1970.
11. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. М., 1996.
12. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М., 1995.
13. *Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
14. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
15. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976.
16. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. Избранные психологические труды. М., 1987.
17. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл. М., 1993.
18. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. В 2 т. М., 1986.
19. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. М., 1997.

Раздел II

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глава 19

ВВЕДЕНИЕ В СОЦИАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ

19.1. Предмет, структура и взаимосвязи социальной психологии

Социальная психология представляет собой один из относительно молодых, но бурно развивающихся разделов психологической науки и практики. Своим происхождением, как это следует из самого названия, она обязана двум научным дисциплинам: социологии и психологии. На данный момент существует несколько различных точек зрения относительно того, что такое социальная психология. Наиболее общее определение можно сформулировать следующим образом.

Социальная психология — это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы поведения, общения, сознания и деятельности личностей, обусловленные включенностью их в различные и множественные социальные общности; а также психологические особенности этих общностей.

Предметом изучения в социальной психологии выступают:

✓ социально-психологические характеристики (свойства, процессы и состояния) индивида как субъекта социальных отношений, т.е. социальная психология изучает те особенности человека, которые проявляются и существуют в результате его включения в различные социальные группы, отношения с другими людьми, социальную микро- и макросферу в целом;

✓ феномены взаимодействия между людьми; общение как одна из форм этого взаимодействия, которое как социально-психологический феномен может быть не только межличностным, но и между личностью и группой, а также — межгрупповым;

✓ социально-психологические характеристики (свойства, процессы, состояния) социальных групп как целостных образований, коллективных субъектов, не сводимых ни к индивиду, ни к их «сумме»;

✓ массовые психические явления, субъектами которых являются средние и большие социальные группы: общественные и социальные нормы, стереотипы, (например, паника, слухи, массовые страхи, обычаи и традиции);

✓ собственно психологические механизмы социальных влияний на человека и на общности участников социальной жизни, субъектов социального взаимодействия.

Типичными для социально-психологического исследования стали механизмы убеждения, внушения, психологического принуждения, подражания, идентификации, проекции и др.

Сложившиеся представления о предмете социальной психологии можно квалифицировать как очень дифференцированные и нечеткие, что характерно для большинства пограничных, смежных отраслей науки, поэтому целесообразнее говорить, скорее, о предметном поле социальной психологии, чем о предмете как таковом. Основными объектами социальной психологии следует признать личность в группе, межличностное взаимодействие, малую группу, межгрупповое взаимодействие и большую группу.

В связи с тем что предметное поле социальной психологии является весьма разветвленным, оно подразделяется на несколько разделов:

• *психология совместной деятельности и общения*, которая изучает психологические факты, закономерности и механизмы общения и взаимодействия людей при совместной деятельности;

• *социальная психология личности*, изучающая проявление и формирование особенностей личности в различных общностях людей; личность рассматривается как системное качество, которое приобретает индивид, взаимодействуя с социальным окружением;

• *психология межличностных отношений*, исследующая разнообразные психологические взаимосвязи (симпатия, совместимость), которые устанавливаются между отдельными индивидами в процессе их взаимодействия;

• *психология социальных групп*, изучающая психологические процессы возникновения, функционирования и развития различных общностей людей.

Социальная психология служит связующим звеном между другими разделами психологии (общей психологии, психологии личности, педагогической и возрастной психологии) и корпусом общественных дисциплин. Определенный вклад в ее развитие и совре-

менное состояние вносят антропология (Э. Тейлор); археология (Л.Г. Морган); этнография (Л. Леви-Брюль), этнология (Л. Гумилев), история; особое значение в становлении социальной психологии имела социология.

Социальная психология выделялась также в процессе исследования основных видов деятельности человека. Сложились такие ее части, как социальная психология труда, творчества, общения, игры и др.

19.2. Становление и развитие социальной психологии как научной дисциплины

Социальная психология столь же древняя область человеческого познания, как и те дисциплины, которые внесли свой вклад в ее становление. Однако устойчивое закрепление термина «социальная психология», а также систематические исследования, создание первых учебников и основополагающих трудов относятся к началу XX в. Закономерности развития социальной психологии связаны с ходом развития большинства наук.

В истории социальной психологии можно выделить несколько периодов:

→ период накопления знаний в сферах философии и общей психологии (VI в. до н.э. — середина XIX в.);

→ период выделения описательной социальной психологии из философии (социологии) в самостоятельную область знаний (1850-е — 1920-е гг.);

→ период оформления социальной психологии в экспериментальную науку (1920-е гг.);

→ закрепление социальной психологии как раздела теории и практики психологической науки (со второй половины XX в.); выделение категориального аппарата и системы методов исследований.

С древних времен люди накапливали и использовали данные социально-психологического характера. Практически во всех известных мировоззренческих системах, будь то мифы, религиозные, космогонические или прочие конструкции, отражается опыт постижения социально-психологической природы жизни людей. Из поколения в поколение передавались обряды, ритуалы, табу, выступавшие в роли регуляторов общественной и социальной жизни. Эти знания составляли первоначальную основу сведений о социально-психологических явлениях. На этом донаучном (синкретическом)

этапе существования социальной психологии знания, воззрения и их практическое применение были слиты в единое целое.

В процессе развития человеческой мысли большинство социально-психологических проблем было осознано в рамках философских воззрений. В античности это были взгляды Платона, Аристотеля, в философии нового времени — системы Гоббса, Локка, Гельвеция, Руссо, Гегеля. Этот этап формирования социально-психологических знаний обозначается как философский. Он характеризовался тем, что происходило расщепление социально-психологического знания на теоретическое и прикладное.

Период, непосредственно предшествующий становлению социальной психологии как науки, связан с развитием языкознания, накоплением значительных фактов в области антропологии, этнографии, археологии; с успехами и потребностями криминологии; расширением массового производства и развитием городов. Социально-психологические феномены выделяются в самостоятельный класс психических явлений (коллективный, народный дух, подражание, внушение). Для их изучения разрабатываются специфические способы и приемы. В этот период развития социальной психологии ученые собирали, сравнивали, анализировали, различные исторические, этнографические, антропологические сведения, не подвергая их количественной обработке и экспериментальной проверке. Так формировались предметная область и методы исследования социальной психологии.

Датой зарождения эмпирической описательной социальной психологии принято считать 1859 г., когда в Германии Х. Штейнталь совместно с М. Лацарусом начал издавать журнал по этнической психологии и языкознанию («Психология народов и языкознание»).

В этот период складываются первые социально-психологические концепции:

→ в Германии возникает психология народов, в основном в трудах философа М. Лацаруса и языковеда Х. Штейнталя. Задачи социальной психологии в этой концепций — «познавать психологически сущность духа народа, открывать законы, по которым протекает духовная деятельность народов». Эта позиция впоследствии была развита в трудах В. Вундта, который разделял психологию на физиологическую и психологию народов;

→ психология масс, разрабатываемая первоначально в исследованиях Г. Тарда, в качестве универсального принципа объяснения социальных явлений использовала принцип подражания. Родоначальниками этого направления были также итальянский юрист С. Сигеле и французский социолог Г. Лебон. Основой толкования явле-

ний и закономерностей в социальной психологии Г. Лебон считал психическое заражение и рассматривал всякое скопление людей как «массу», в которой человек утрачивает способности к наблюдению;

→ теория инстинктов социального поведения была развита в трудах английского и американского психолога У. Мак-Дугалла; ключевым объяснительным понятием в этой теории стало понятие инстинкта. Причины поведения людей Мак-Дугалл видел во врожденных инстинктах. Представителей этого направления интересовали две формы наследственности: естественная и социальная.

Выход в свет книги Мак-Дугалла «Введение в социальную психологию» (1908) принято считать датой рождения социальной психологии (в том же году выходит книга социолога Э. Росса «Социальная психология», еще раньше — в 1897 г. — «Исследования по социальной психологии» Дж. Болдуина).

Первыми шагами научной социальной психологии были: лабораторные исследования Н. Трипплета о динамогенных факторах в кооперации (1887); полевые (в реальной практике) исследования Е. Старбака «Психология религии» (1899); прикладные исследования Г. Джейла о психологии рекламы (1900).

К числу положительных моментов развития описательной психологии можно отнести:

✓ выделение в особый класс социально-психологических явлений (высшие психические функции, массовидные явления, коллективная психология);

✓ сбор и описание большого фактического материала по подражанию, внушению, языку, нравам, обычаям;

✓ выявление психологических различий первобытных народов.

Большое влияние на развитие социальной психологии оказали работы Г. Зиммеля (1858—1918) и Ч. Кули (1864—1929). Эти исследователи стали рассматривать личность не абстрактно, а в ее взаимодействии с людьми внутри группы и с различными характеристиками групп. Они представляли личностные черты как проекции взаимоотношений человека с социальными группами.

Ч. Кули первым в социальной психологии ввел понятие «Я-концепция» как представление человека о самом себе, которое является отражением того, что, по мнению личности, думают о ней другие. Согласно подходу Кули, личность формируется на основе множества взаимодействий человека с окружающим миром. Исследования Г. Зиммеля и Ч. Кули позволили сделать вывод о том, что личность необходимо изучать в социальном контексте.

Отечественная социальная психология в силу ряда исторических обстоятельств не всегда была интегрирована с мировой наукой, но развивалась она теми же путями, что и в других странах. На рубеже XIX и XX вв. получили известность первые отечественные труды по социальной психологии, носящие глубокие отпечатки наук-прародительниц — социологии и психологии, а также богословия. С 1860-х до 1920-х гг. развитие социально-психологических идей в России происходило главным образом внутри прикладных психологических дисциплин. Исследовались психологические особенности людей, проявляющиеся в их взаимодействии, совместной деятельности и общении.

Знания о поведении личности в группе, групповых процессах накапливались военной и юридической практикой, медициной, при изучении национальных особенностей поведения, верований и обычаев. Социально-психологические идеи в этот период успешно развивали представители общественных наук, прежде всего социологи. Большой интерес представляют разработки приверженцев психологической школы в социологии (П.Л. Лавров, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, Н.К. Михайловский).

Особое место в российской социальной психологии занимают работы В.М. Бехтерева: «Личность и условия ее развития» (1905), «Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки» (1911). Фундаментальный труд «Коллективная рефлексология» (1921) может рассматриваться как первый в России учебник по социальной психологии. Принципы рефлексологического объяснения индивидуальной психологии были использованы в теории коллективной психологии. Заслуга В.М. Бехтерева заключается в разработке системы социально-психологических знаний. Он дал развернутое определение предмета социальной психологии: изучение психологической деятельности участников собраний и сборищ. В.М. Бехтерев выделяет системообразующие признаки коллектива: общность задач и интересов побуждает коллектив к единству действий. Важно его положение о том, что коллектив как целостное единство представляет собой развивающееся образование. В сочинениях ученого содержится описание большого эмпирического материала, полученного при проведении объективного наблюдения и применении анкет, опроса.

При создании марксистской психологии в России в 1920-е гг. прослеживались две тенденции:

✓ критическое отношение к зарубежным социальным психологам и отечественным ученым, принявшим ряд их основных идей;

✓ соединение теории марксизма с некоторыми течениями зарубежной психологии. Эта «объединительная» тенденция шла со стороны как естественно-научно ориентированных ученых, так и обществоведов (философов, правоведов).

Именно в 1920-е гг. на длительный промежуток времени разошлись пути отечественной социально-психологической мысли и мировой социальной психологии.

В 1920-е гг. за рубежом оформился научный этап развития социальной психологии. Он отмечен применением экспериментального метода для изучения личности и групп с использованием количественной обработки данных. Начало этого этапа обычно связывают с работами В. Меде, Ф. Оллпорта, которые перешли к систематическому экспериментальному изучению социально-психологических явлений в группах. При этом эксперимент распространялся с исследования простейших психических процессов на изучение социально-психических явлений, значительно усовершенствовался и преобразовывался.

В 1920 г. В. Меде опубликовал результаты своих экспериментов с группами, начатых в 1913 г. Аналогичные эксперименты проводил Ф. Оллпорт. Здесь были выявлены особенности протекания познавательных процессов (ощущения, внимания, мышления) в условиях изоляции и присутствия группы.

Несколько позже и в ином направлении проводил свои эксперименты в группах В.М. Бехтерев (совместно с М.В. Ланге и В.Н. Мясищевым). В.М. Бехтерев установил, что группа способствует увеличению объема знаний своих членов, исправлению ошибок, смягчению отношения к проступку, позволяет личности выдержать более сильные раздражители.

Начиная с 1920-х гг. социальная психология сделалась ведущим направлением в развитии психологических наук США, Англии, Германии, Франции и Японии. Широкий размах прикладных исследований поддерживался крупными промышленными концернами и военными ведомствами.

Что касается СССР, то происходившая в 1920—1930-е гг. дискуссия о природе, роли и предмете социальной психологии закономерно для того политического климата перешла из научной в идеологическую. В ходе становления марксистской психологии социальная психология была «отменена» по причине ее «ненужности» и «буржуазности». Зачем нужна специальная наука, изучающая закономерности того, как люди живут друг с другом, если существуют марксистский исторический материализм, располагающий всеми ответами на возможные вопросы? Происходит изоляция отечествен-

ной науки от западной психологии; налагается запрет на публикацию трудов иностранных авторов. Значительно сократились разработки по социальной психологии, почти перестали публиковаться книги по этой дисциплине. Многие исследования сворачиваются, некоторые переходят в область детской или педагогической психологии.

В это время в Европе и США проводятся исследования по выявлению влияния (положительного и отрицательного), которое оказывают первичные группы на своих членов в процессе выполнения ими какой-либо деятельности. Было замечено, что одно лишь присутствие наблюдателей из числа авторитетных для членов группы лиц создавало групповую атмосферу, которая приводила к повышению производительности всей группы и отдельных ее участников (эффект фасилитации).

Проводились исследования влияния межличностных, неформальных отношений на производительность труда, отношение к труду, трудовую дисциплину, текучесть кадров, отношение рабочих к изменению норм, расценок (Э. Мэйо). Однако многие разделы социальной психологии и по сей день находятся на описательном уровне (массовидные явления, процесс социализации личности и т.п.).

После Второй мировой войны в социальной психологии отмечается особый прогресс, как в области концептуальной, предметной, методической, так и в ее роли в системе психологических наук. Мировые катаклизмы 1930—1940-х гг. бросили вызов социальнопсихологической науке, предъявив для осмысления опыт сложнейших массовых явлений: геноцид, фашизм и нацизм, массовые истерии, социальная паранойя и коллективное внушение. В 1950—1960-е гг. бурно развивается международное сообщество социальных психологов; проводятся многочисленные исследования; научные дискуссии приобретают комплексный и междисциплинарный характер; начинают издаваться сотни новых научных журналов и книг.

Современный этап развития социальной психологии в целом характеризуется усилением прагматической направленности: именно прикладные исследования и область практической социальной психологии образуют фарватер этой науки.

Неоценимый вклад в прогресс социальной психологии внесли К. Левин и его школа, имеющая значительные достижения в области теории поля и групповой динамики.

В 1960-е гг. наблюдается расцвет социальной психологии во всем мире. После долгого перерыва возрождается социальная психология и в нашей стране. Данный период характеризуется снижением идеологического контроля, демократизацией во всех сферах жизни,

разработкой основных проблем социальной психологии. Следствием этого было то, что отечественная социальная психология сформировалась как самостоятельная наука. В области методологии социальной психологии плодотворными стали концепции Г.М. Андреевой, Б.Д. Парыгина, Е.В. Шороховой. В изучение проблем коллектива большой вклад внесли разработки А.С. Макаренко, К.К. Платонова, А.В. Петровского, Л.И. Уманского. Исследования социальной психологии личности связаны с именами Л.И. Божович, К.К. Платонова, В.А. Ядова. Вопросам деятельности посвящены труды Л.П. Буевой, Е.С. Кузьмина. Социальной психологией общения занимались А.А. Бодалев, Л.П. Буева, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов.

На современном этапе отечественные исследования в области социальной психологии органично интегрированы в общемировую науку.

Исследования социальных психологов отвечают в основном социальным запросам современного быстро изменяющегося мира. Следует отметить, что, хотя в и прикладной сфере данная дисциплина успешно развивается, процесс интеграции огромного количества данных в должную теоретическую систему существенно отстает. Социальной психологии пока не удалось создать какой-либо общепринятой теоретической конструкции. Обнаруженные в ходе исследований закономерности продолжают интерпретироваться противоречивым образом.

19.3. Методологические основания и методы социальной психологии

Методологию социальной психологии можно кратко охарактеризовать как систематизированную совокупность приемов исследования и средств, необходимых для организации и проведения процессов познания социально-психологических явлений.

Социально-психологические теории не имеют той логической строгости и определенности, которая присуща естественным наукам. Методологические, эмпирические и логические задачи в социальной психологии зачастую взаимно переплетены и не поддаются дифференциации. Своеобразие социальной психологии также связано с особенностями объектов приложения социально-психологических методов. Эти объекты, как правило, не имеют физических (например, пространственных) границ либо эти границы сильно размыты, а зачастую условны, воображаемы, конвенциональны или итуальны.

Само понятие факта также достаточно размыто. Если мы хотим, например, получить какую-либо информацию, то следует учитывать индивидуально-психологические особенности, состояние, ценностные ориентации, отношение субъекта к опросу и другие моменты, влияющие на качество добываемой информации.

Существуют различные классификации социально-психологических методов. Для концептуальных и прикладных задач, решаемых психологами в сфере образования, целесообразнее использовать следующую типологию.

Социально-психологическое исследование — вид научного исследования, проводимого в целях установления психологических закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных фактом их включения в социальные группы, а также психологическими характеристиками этих групп (Г.М. Андреева). Его специфика объясняется:

✓ использованием данных как об открытом поведении и деятельности индивидов в группах, так и характеристик их сознания (представлений, мнений, установок, ценностей);

✓ социальным контекстом, влияющим на отбор, интерпретацию и изложение фактов;

✓ неустойчивостью и постоянным изменением социально-психологических явлений;

✓ обусловленной культурой относительностью социально-психологических закономерностей;

✓ связью с реальными конкретными объектами (индивидами и группами).

Источниками информации в социальной психологии принято считать:

✓ характеристики реального поведения и деятельности людей и групп;

✓ характеристики индивидуального и группового сознания;

✓ характеристики продуктов материальной и духовной человеческой деятельности;

✓ отдельные события, состояния социального взаимодействия.

Методы, применяемые для сбора эмпирических данных, являются междисциплинарными и используются не только в социальной психологии, но и в других науках. Весь набор методов обычно подразделяют на методы сбора информации и ее обработки. Существуют и другие классификации методов, такие как наблюдение, эксперимент и опрос (включая анкетирование, интервью, социометрию и тесты).

Метод наблюдения используется в целях сбора предварительного материала, а также для контроля полученных эмпирических данных. Выделяют *стандартизированную* и *нестандартизированную* техники наблюдения. В зависимости от роли наблюдателя в исследуемой ситуации различают *включенное* (участвующее) и *невключенное* (простое) виды наблюдения. Включенное наблюдение предполагает взаимодействие наблюдателя с изучаемой группой. Наблюдатель является ее полноправным членом. Невключенное наблюдение регистрирует события «со стороны», без взаимодействия и установления отношений с изучаемым лицом или группой. Главный недостаток включенного наблюдения связан с воздействием на наблюдателя, на его восприятие и анализ ценностей и норм изучаемой группы. Исследователь рискует утратить необходимую нейтральность и объективность при отборе и интерпретации данных. Кроме того, серьезные проблемы возникают в связи с трудоемкостью и организационной сложностью данного метода. По условию организации наблюдения делятся на *полевые* (в естественных условиях) и *лабораторные* (в условиях эксперимента). Основными недостатками метода принято считать:

✓ высокий уровень субъективизма при сборе данных, привнесенный наблюдателем (эффекты ореола, контраста, снисходительности, моделирования и др.) и наблюдаемыми (эффект присутствия наблюдателя);

✓ преимущественно качественную интерпретацию результатов наблюдения;

✓ относительную ограниченность в обобщении результатов исследования.

Пути повышения достоверности получаемых данных связаны с использованием надежных схем наблюдения, технических средств, тренировкой наблюдателей.

Метод анализа документов является разновидностью анализа продуктов человеческой деятельности. Документом называют любую информацию, фиксированную в печатном или рукописном тексте, на электронных носителях (В.А. Ядов).

У. Томас и Ф. Знанецкий впервые в социальной психологии применили этот метод как основной, изучая феномен социальной установки. Предпочтение того или иного вида документа как носителя социально-психологической информации задается исходя из цели изучения и места документов в общей программе исследования.

Все методы анализа документов разделяются на *традиционные* (качественные) и *формализованные* (качественно-количественные).

Количественные методы анализа текстовых материалов получили широкое распространение в 1930—1940-х гг. в связи с разработкой специальной процедуры, названной *контент-анализом* (дословно термин означает анализ содержания). Контент-анализ — это способ перевода в количественные показатели текстовой информации с последующей статистической ее обработкой. Его основные процедуры разработаны Г. Лассуэллом, Б. Берельсоном, Ч. Стоуном, Ч. Осгудом.

Метод опроса находит широкое применение в социально-психологических исследованиях. Его суть заключается в получении информации об объективных или субъективных фактах со слов опрашиваемых. Среди многочисленных видов опроса наибольшее распространение имеют два основных:

✓ опрос «лицом к лицу» — интервью, очный опрос, проводимый исследователем в форме вопросов-ответов с опрашиваемым (респондентом);

✓ заочный опрос — анкетирование, предназначенное для самостоятельного заполнения вопросника (анкеты) самими респондентами.

Области применения опроса в социальной психологии: а) на ранних стадиях исследования, для сбора предварительной информации или пилотажного испытания методического инструментария; б) как средство уточнения, расширения и контроля данных; в) как основной метод сбора эмпирической информации.

Основные *виды интервью* в социально-психологическом исследовании: *стандартизированное* и *нестандартизированное*. В первом случае предполагается наличие стандартных формулировок вопросов и их последовательности, определенных заранее. При этом исследователь не имеет возможности их изменить. Методика нестандартизированного интервью отличается гибкостью и варьированием. Интервьюер руководствуется лишь общим планом опроса, формулируя вопросы в соответствии с конкретной ситуацией и ответами респондента.

Основное преимущество *анкетирования* связывают с возможностью массового охвата респондентов и его доступностью. Хотя информация, получаемая анкетированием, как правило, менее глубокая по сравнению с данными интервью.

Метод социометрии относится к инструментарию собственно социально-психологического исследования структуры малых групп, а также личности как ее члена. Область измерения в социометрической технике — диагностика межличностных и межгрупповых

отношений. С помощью социометрического метода изучают особенности социального поведения в условиях групповой деятельности, оценивают сплоченность, совместимость членов групп. Метод разработан Дж. Морено как способ исследования эмоционально-непосредственных отношений внутри малой группы.

Метод групповой оценки личности — способ получения характеристики человека в конкретной группе на основе опроса ее членов. Разработка метода связана с прикладными исследованиями в промышленной и организационной психологии. Метод позволяет оценить наличие и степень выраженности (развития) психологических качеств человека, которые проявляются в поведении и деятельности, во взаимодействии с другими людьми. На методическом уровне метод групповой оценки личности есть статистическая совокупность индивидуальных представлений (образов).

Тесты — краткое, стандартизированное, обычно ограниченное во времени испытание. Тесты не являются специфическим социально-психологическим методом, и все методологические нормативы, принятые в общей психологии, справедливы и для социальной психологии (Г.М. Андреева). Области применения тестов в социальной психологии: диагностика групп, изучение межличностных, межгрупповых отношений и социальной перцепции, социально-психологических свойств личности.

Аппаратурный метод способствует развитию экспериментальных процедур исследования социально-психологических особенностей индивида, малой группы и различных социальных общностей. Наиболее известны и широко применяются в социальной психологии аппаратурные методы изучения различных социально-психологических феноменов, которые проявляются в условиях групповой работы.

Эксперимент имеет в социальной психологии два значения: опыт и испытание, как принято в естественных науках, и исследование, направленное на выявление причинно-следственных связей. Метод эксперимента предполагает организованное исследователем взаимодействие между испытуемым (или группой) и экспериментальной ситуацией в целях установления закономерностей этого взаимодействия. Среди специфических признаков эксперимента выделяют:

✓ моделирование явлений и условий исследования;

✓ активное воздействие исследователя на явления (варьирование переменных);

✓ измерение реакций испытуемых на это воздействие;

✓ воспроизводимость результатов.

Принято считать метод эксперимента наиболее строгим и надежным при сборе эмпирических данных. Однако использование эксперимента как единственного метода привело США в 1970-е гг. к кризису социальной психологии. Эксперимент критикуют прежде всего за его низкую экологическую валидность, т.е. невозможность перенесения выводов, получаемых в экспериментальной ситуации, в естественные условия.

Моделирование предполагает конструирование второй реальности (модели), обеспечивающей возможность выяснить соотношения некоторых сторон объекта, прогнозировать его дальнейшее развитие.

Социально-психологические исследования проводятся не только для исключительно научных целей, но и для решения каждодневных практических проблем общностей людей. Для этого используются методы коррекции и терапии, которые позволяют улучшать различные личностные и групповые характеристики, оказывать помощь психике людей (терапию) средствами оптимизации взаимодействия между ними.

К числу комплексных практических задач, стоящих перед социальной психологией, относятся: оптимизация личностных и групповых взаимодействий, направленных на достижение определенных целей (например, учебных, производственных); улучшение планирования, организации, мотивирования и контроля совместной деятельности людей; повышение эффективности обмена информацией и принятия решений. Для решения подобных задач социальные психологи разрабатывают различные *средства мотивирования и управления*, способствующие побуждению субъектов к деятельности и обеспечивающие оптимальное функционирование отдельных личностей и групп.

Методы обучения и развития личности (или группы) призваны реализовать социально-психологический потенциал межличностного взаимодействия для повышения эффективности усвоения знаний, навыков и умений. Эти методы обеспечивают рост уровня межличностной компетентности, развитие личностных особенностей членов группы или самой группы в целом.

19.4. Основные концепции и подходы в социальной психологии

Основы социальной психологии закладывались первоначально под влиянием господствовавших в начале XX в. направлений психологии: психоанализа, гештальтпсихологии, бихевиоризма, интерак-

ционизма. В дальнейшем доминирующую роль начинают играть модификации этих направлений, а также новые социально-психологические подходы.

Таблица 1

Основные направления социальной психологии

Направление	Ведущие представители	Ключевые положения
Психоанализ и неопсихоанализ	З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Г. Салливен, Э. Фромм	Основу психической жизни человека составляют бессознательные влечения, потребности и образы, формирующиеся в раннем детстве, которые определяют социальное поведение и предпочтения
Бихевиоризм	Дж. Уотсон, Э. Торндайк, К. Халл, Б. Скиннер	Человек — совокупность двигательных и вербальных реакций на внешние воздействия (стимулы). Социальными стимулами являются другие люди
Гештальт-психология	М. Вертхаймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Левин, Ф. Хайдер	Внутренняя системная организация целого (гештальта) какого-либо психического образования определяет свойства и функции образующих его частей
Символический интеракционизм	Дж. Мид, Г. Блумер	Поведение людей по отношению друг к другу и предметам окружающего мира определяется значениями, которые они им придают. Этими значениями, представленными символически, люди обмениваются в процессе коммуникации и проигрывания ролей
Когнитивизм	Д. Бродбент, Р. Аткинсон, У. Найссер, Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. Келли, Л. Фестингер, Ч. Осгуд	Знания, представления, образы, ситуации и характер протекания познавательных процессов определяют поведение индивидов
Гуманистическая психология	Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс	Человек — уникальная, открытая, устремленная в будущее система. Он стремится свободно реализовать свои потенции к творчеству, вере в себя, личностному росту в направлении своего идеала

В социальной психологии *необихевиоризм* разрабатывался в исследованиях Г. Оллпорта, В. Ламберта, Р. Бейлза, Г. Хоманса, Э. Мэйо и др. Необихевиористы изменили основную формулу поведения, введя промежуточные переменные (N) в традиционную формулу «стимул — реакция» ($S \rightarrow N \rightarrow R$). Необихевиористы в области социальной психологии сосредоточивали свое внимание на групповых процессах, установках личности, ее статусах, ролях, на вопросах методики исследования.

Так, Р. Бейлз тщательно разработал метод наблюдения, Г. Оллпорт — различные приемы шкалирования. Э. Мэйо стал одним из создателей промышленной социальной психологии. По его убеждению, главной в повышении эффективности трудовой деятельности человека должна быть забота о человеческих взаимоотношениях как между рабочими, так и, в особенности между, рабочими и руководителями.

В рамках необихевиоризма, вводящего промежуточные переменные (К. Халл) и оперантное обусловливание (Б. Скиннер), были разработаны теории: фрустраций, агрессии, социального обмена. С позиций этого направления конструировались активные методы поведенческого тренинга, позволяющие осуществлять обучение, терапию, коррекцию поведения. Центральной идеей этого направления выступает подкрепления. Основной проблемой бихевиористской ориентации является научение. Механизмами научения согласно бихевиоризму являются классическое (И.П. Павлов) и оперантное (Б. Скиннер) обусловливание.

Неофрейдисты выдвинули ряд положений: о доминирующей роли раннего детства в развитии характера взрослого человека (даже национального характера) и семейного воспитания для выбора групп и лидеров в обществе; о сведении социально-психологических и общественных связей к глубинным, бессознательным процессам; о выводимости из взаимоотношений родителей и детей модели малых и больших групп В отличие от раннего фрейдизма они рассматривали душевные расстройства как нарушения межличностных отношений. Были разработаны различные локальные модели, описывающие поведение людей; тренинговые методы, позволяющие корректировать поведение и взаимодействия личности с социальным окружением.

Значительным направлением в развитии социальной психологии являлся *когнитивизм*, зародившийся в недрах гештальтпсихологии. Исходный принцип когнитивизма — рассмотрение социального поведения с позиции познавательных процессов индивида. Основная проблема, разрабатываемая когнитивистами, — взаимодей-

ствие когнитивных структур, возникновение между ними отношений соответствия (несоответствия). Особое место в когнитивной социальной психологии занимают теории когнитивного соответствия, согласно которым главным мотивирующим фактором поведения индивида признается потребность в установлении соответствия, сбалансированности его когнитивных структур. К таким теориям относятся: теория сбалансированных структур (Ф. Хайдера), коммуникативных актов (Т. Ньюкома), теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингера) и теория конгруэнтности (Ч. Осгуда и П. Танненбаумана).

Интеракционизм (от англ. interaction — взаимодействие) берет свое начало из социологической ориентации. Его источник — теория символического интеракционизма Дж. Мида. Интеракционизм сосредоточивается на четырех проблемных областях: социальном контроле, мотивации, межличностных взаимоотношениях и социализации. Ведущими постулатами этого направления являются:

✓ человеческая природа и социальный порядок — продукты коммуникации;

✓ направление поведения человека — результат взаимных уступок людей, зависящих друг от друга и приспосабливающихся друг к другу;

✓ личность человека формируется в процессе взаимодействия с окружающими людьми;

✓ культура группы состоит из моделей поведения, которые возникают в коммуникации и постоянно укрепляются, поскольку люди сообща взаимодействуют с условиями жизни.

В рамках интеракционизма разработаны теории ролей (Т. Сарбин), референтных групп (Г. Хаймар, Р. Мертон). В итоге можно заключить, что общей тенденцией развития социальной психологии являются утрата специфических особенностей методов исследования, сужение своего предмета и, как следствие, переход от глобальных концепций к локальным моделям описания социально-психологических феноменов и закономерностей.

Перечислим, наконец, основные *феномены* социальной психологии:

✓ человек существует и развивается в обществе, в конкретной группе в соответствии с принятыми требованиями: изменяет свои мысли и поведение, переживает какие-либо эмоции под влиянием взаимодействия с другими участниками группы;

✓ обмениваясь информацией и переживаниями с другими людьми, лучше узнавая их, каждый из нас так или иначе участвует в общении;

✓ находясь в социальной среде и общаясь с другими людьми, мы принимаем участие в межличностных отношениях;

✓ поскольку любой из нас принадлежит к определенной социальной общности, нам часто приходится участвовать в групповом взаимодействии;

✓ мы замечаем, что наша внутренняя и внешняя активность часто изменяется в присутствии других людей: с одними людьми нам легко и продуктивно работается, с другими возникают трения; в одиночку нам часто скучно работать, а в хорошей группе мы трудимся более эффективно.

Социальная психология исследует такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга; подражание, внушение, убеждение; сплоченность и конфликтностъ; совместная деятельность и межличностные отношения.

При всем разнообразии социально-психологических феноменов и явлений основным источником их возникновения выступает сфера общения между людьми. Указанные феномены проявляются как отражение (познание, переживание и освоение) различных форм общения, зависящих от многих факторов. В то же время каждый человек приобретает основные социально-психологические черты через свой личный опыт общения, через непосредственные контакты в микросреде (в семье, школе, на улице). Через микросреду, через непосредственное общение и контакты каждый познает социальный мир и общается со всем миром, т.е. испытывает воздействие макросреды. Макросреда — это общество со своими наукой, культурой, идеологией, общественными нормами. Грань, на которой взаимодействуют микро- и макросреда, и есть малые группы, где протекает жизнь каждой личности.

? *Контрольные вопросы*

1. Какие объекты изучения социальной психологии вам известны?

2. Какому российскому ученому принадлежит развернутое изложение взглядов о сущности социально-психологических явлений, предмете социальной психологии?

3. Верно ли, что в 1920-е гг. в зарубежной социальной психологии для изучения личности и группы был впервые применен экспериментальный метод с последующей количественной обработкой данных?

4. Какие специфические признаки эксперимента вы можете перечислить?

5. Верно ли, что в центре внимания социальной психологии находятся процессы лидерства и руководства, социальные установки и активность личности в ходе общения, а также массовидные явления?

6. Каковы основные феномены социальной психологии?

① *Тестовые задания*

1. Сколько основных разделов можно выделить в предметном поле социальной психологии?

А. 2.
Б. 4.
В. 6.
Г. 7.

2. Метод социометрии позволяет...

А. Диагностировать межгрупповые отношения.
Б. Оценить сплоченность группы.
В. Определить совместимость членов группы.
Г. Выявить особенности темперамента членов группы.

3. Основными недостатками метода наблюдения считают...

А. Высокий уровень субъективизма исследователя при сборе данных.
Б. Ограниченность в обобщении результатов исследования, связанную с преимущественно качественным характером выводов наблюдения.
В. Оба ответа верны.
Г. Оба ответы неверны.

4. Необихевиористы модифицировали традиционную формулу поведения следующим образом:

А. $N \to S \to R$.
Б. $S \to N \to R$.
В. $S \to R \to N$.
Г. $R \to N \to S$.

Глава 20

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

20.1. Понятие о социализации

В исследованиях по философии, психологии, социологии и педагогике широко используется термин «социализация», хотя до сих пор не выработано однозначного его толкования. Проблема социализации личности разрабатывалась в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Р.Г. Гуровой, А.С. Зубра, И.С. Кона, А.В. Мудрика и др. В зарубежной психологии процесс социализации исследовался Дж. Дьюи, Э. Дюркгеймом, Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мидом, Т. Парсонсом, Г. Тардом и др.

Под социализацией принято понимать весь многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни и общественных отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Социализацию рассматривают как процесс усвоения человеком социальных связей того общества, к которому он принадлежит, и как процесс воспроизводства личностью усвоенного социального опыта.

Таким образом, социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя как усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, так и процесс активного воспроизводства им системы социальных связей и отношений, в которых он развивается, за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Это вхождение личности в самою себя.

С первых дней существования человек окружен другими людьми и включен в социальное взаимодействие. В процессе взаимоотношений с окружающими он получает опыт общественной жизни

и общественных отношений, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности. Человек не только воспринимает социальный опыт и овладевает им, но и активно преобразует его в собственные ценности, установки, позиции, ориентации, в собственное видение общественных отношений. При этом личность включается в разнообразные социальные связи, в исполнение различных ролевых функций, тем самым преобразуя и окружающий ее социальный мир, и себя.

Посредством социализации люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать. Субъект деятельности как субъект общественных отношений последовательно и параллельно усваивает социальный опыт общества и сам воздействует на общество через собственную деятельность.

Однако социализация не есть антипод индивидуализации. Процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, человек обретает свою индивидуальность, но сложным и противоречивым путем. Усвоение социального опыта всегда субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и переживаются различными личностями, а поэтому оставляют неодинаковый след в их психике. Социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых ситуаций, существенно различается. Именно поэтому лежащее в основе социализации усвоение социального опыта становится источником индивидуализации личности, которая не только субъективно усваивает этот опыт, но и активно его перерабатывает.

Социализация — это сложное социально-психологическое явление, которое представляет собой одновременно и процесс, и отношение, и способ, и результат становления личности во взаимодействии, в общении и деятельности.

Социализация — явление чрезвычайно многообразное, активное и продолжающееся всю жизнь, так как, социализировавшись в одной группе, личность может оказаться совершенно несоциализированной в другой, что ярко проявляется у эмигрантов, беженцев, пенсионеров, безработных и т.п.

Личность выступает в качестве активного субъекта социализации. Более того, этот процесс необходимо рассматривать как активно развивающийся, а не только активно-приспособительный. Социализация не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полной.

Разработкой теории социализации личности занимались Г. Тард, Т. Парсонс и другие ученые. Г. Тард в основу своей теории положил принцип подражания, а отношения «учитель — ученик» про-

возгласил моделью социального поведения, т.е. социализации. По мнению Т. Парсонса, индивид в процессе социализации вбирает в себя общие ценности в процессе общения со значимыми другими.

В отечественной социальной психологии существуют узкое и широкое толкования социализации, предложенные Б.Д. Парыгиным. Социализация в узком смысле — это процесс вхождения в социальную среду, приспособления к ней, а в широком — исторический процесс, филогенез.

Социализацию можно рассматривать одновременно как типичный и единичный процесс. Ее типичность определяется социальными факторами и зависит от классовых, расовых, этнических и культурных условий. Это означает похожесть протекания социализации для представителей схожих социальных или возрастных групп — одинаковых религий, культур, поколений. Социализация безработного типична для безработных и отличается от социализации преуспевающего бизнесмена. Совершенно иначе, но по-своему типично проходит социализация эмигрантов, национальных меньшинств, маргиналов, бродяг, бомжей, инвалидов и т.д.

Социализация как единичный процесс обусловлена индивидуальной спецификой человека: его способностями, внешними данными, степенью конформности, коммуникабельности личности, индивидуальным уровнем идентичности, т.е. стремлением к развитию своих способностей, осознанием своего жизненного пути и др.

Понятие «социализация» не подменяет широко используемые в психологической и педагогической литературе термины «развитие личности», «воспитание», «адаптация», «становление личности» и т.п., хотя развести их довольно сложно.

Признание личности субъектом социальной деятельности придает особое значение развитию личности: ребенок становится субъектом, что немыслимо вне усвоения системы социальных связей и отношений, вне включения в них. Понятия «развитие личности» и «социализация» в этом случае как бы совпадают. Акцент на активность личности более явно представлен в идее развития. В центре внимания социализации находятся социальная среда и ее воздействия на личность. Процесс развития личности заключается в активном взаимодействии с социальной средой, и каждый аспект такого взаимодействия требует особого рассмотрения.

Если для возрастной психологии наиболее интересен взгляд на эту проблему со стороны личности, то для социальной психологии — со стороны взаимодействия личности и среды.

Некоторые психологи и педагоги предлагают рассматривать понятия «социализация» и «воспитание» в качестве синонимов, пони-

мая под воспитанием воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта. Однако необходимо разграничение этих понятий: социализация — категория более широкая, чем воспитание (А.В. Мудрик). Воспитание — это процесс педагогически организованного, целенаправленного, планомерного воздействия на человека с целью передачи ему определенной системы представлений, понятий, норм. Понятие «социализация» характеризует сложность, противоречивость, многоуровневость процесса развития личности, в котором существуют как стихийные, неуправляемые, так и управляемые сферы воздействия, саморазвитие и самосовершенствование. По мнению Г.М. Андреевой, «социализация» все-таки ближе к понятию «развитие личности», чем к «воспитанию».

К социализации примыкает понятие социально-психологической адаптации как приспособления личности к изменениям среды, как овладение новой *ролью* при вхождении в иную социальную ситуацию. Это составная часть социализации, один из ее механизмов.

При использовании термина «становление личности» делается упор на самоактивность личности, ее субъективную социализацию, формирование определенных черт, процессы самовоспитания.

Согласно сложившейся традиции социализация имеет следующую структуру: 1) содержание; 2) широта, т.е. число сфер, к которым смогла приспособиться личность.

При рассмотрении *содержания* социализации имеет значение определение того, что предлагается личности в качестве социального и культурного «меню», какие картины мира, установки, стереотипы, ценности формируются у индивида в процессе социализации.

Содержание социализации определяется, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний (культуры, искусства, политических доктрин, средств массовой информации), а с другой стороны, отношением индивида ко всему этому. Эти отношения зависят как от особенностей самой личности, так и от социальной ситуации, в которой она оказывается и соответственно учитывает.

Содержание социализации личности проявляется, по мнению Т. Шибутани, в шаблонах поведения, привычках, наличии общепринятых значений, взглядов. Это ярко выражается в особенностях национальной психологии: этностереотипах, эмоциональных оценках и т.п.

Социализация личности осуществляется в результате включения ее в различные социальные группы, общности. Это предполагает взаимодействие людей друг с другом, включенность человека в различные многоуровневые и многоаспектные связи и отношения с другими людьми, приобретение умений взаимодействия с ними.

Исходной для социализации являются наличие у человека потребности в общении.

Как правило, выделяют три основные сферы жизни, в которых происходит социализация личности: деятельность, общение и самосознание, в каждой из которых происходит обретение, расширение и усложнение социальных связей личности с внешним и внутренним миром.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, в процессе социализации личность расширяет «каталог» видов своей деятельности, осваивает новые ее виды. Формируется ориентировка как в каждом виде деятельности в отдельности, так и в связях между ними. Результатом такой ориентировки является личностный выбор деятельности, т.е. выделение и освоение особо значимых для личности аспектов деятельности. Происходит центрирование деятельностей вокруг ведущего вида, создается личностная иерархия деятельностей и поведений. В ходе реализации деятельности происходит усвоение личностью новых ролей, осмысление их значимости, что означает расширение возможностей индивида как субъекта деятельности.

Расширение и углубление сферы общения обусловлено его неразрывной связью с деятельностью. Это умножение контактов человека с другими людьми, их изменения на каждом возрастном этапе. Усложняются диалоговые формы общения, увеличивается децентрация, т.е. умение ориентироваться на партнера, более адекватное его восприятие. Личность в общении приобретает новые черты, усваивает нормы общения и нормативы деятельностей.

Процесс социализации в сфере самосознания означает становление в человеке образа собственного «Я». Многочисленные экспериментальные исследования показали, что этот образ не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении всей жизни под влиянием многочисленных социальных воздействий. Для социальной психологии важно выяснить, как влияет на становление самосознания включение человека в различные социальные группы. Что определяет этот процесс: количество групп, в которые включается человек, или их качество? Как влияет на деятельность и поведение человека уровень развития его самосознания? Именно в этой сфере социализации существует особенно много противоречивых мнений. Это обусловлено тем, что решение перечисленных вопросов зависит от того, какую из множества существующих теорий и концепций личности разделяет конкретный исследователь, какого понимания образа «Я» он придерживается.

Развитие самосознания в ходе социализации личности — процесс, контролируемый и определяемый постоянным приобретением

социального опыта в условиях расширения диапазона деятельностей и общения человека. Поэтому процесс социализации — это единство изменений всех трех рассмотренных сфер: деятельности, общения и самосознания.

Широта социализации оценивается по тому, насколько социально зрелой и развитой является личность. Это зависит от большого количества факторов: социальных ролей индивида, его социального опыта, типа индивидуальной акцентуации социального поведения личности, ее локуса контроля и т.п.

В качестве *критериев* социализированности личности принято выделять:

✓ содержание сформированных у человека установок, стереотипов, ценностей, картин мира;

✓ адаптированность личности, ее нормотипическое поведение, образ жизни;

✓ социальную (групповую и общечеловеческую) идентичность.

Однако в качестве главного, внешнего критерия социализированности следует считать не степень приспособленчества, конформизма личности, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности. Главная цель социализации заключается в удовлетворении потребности личности в самоактуализации (А. Маслоу), личностном росте, в развитии ее способностей, а не в унификации личности, нивелировке собственного «Я».

20.2. Стадии социализации личности

Социализация — процесс длительный, протяженный во времени и пространстве. Он имеет определенную стадиальность, обусловленную соотношением анатомо-физиологического и психического развития человека, спецификой социальной ситуации в разные периоды жизни.

В истории психологии существуют различные подходы к выделению стадий социализации. Психоаналитическая концепция связывает эти стадии с проявлением биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов. З. Фрейд считал, что основные личностные характеристики формируются в первые пять лет жизни ребенка на *первичной стадии* социализации, которая подразделиена на оральную, анальную, фаллическую (подробнее см. разд. III).

В такой позиции роль бессознательного в социализации личности неоправданно абсолютизируется. Действительно, решающее значение на этой стадии имеют овладение ребенком социальными роля-

ми в ходе игровой деятельности, процессы самоидентификации, возникающая система ожиданий и характер их удовлетворения, требования со стороны родителей, практика их обращения с ребенком.

Следующая стадия социализации — *маргинальная* (промежуточная, или псевдоустойчивая) — это социализация подростка. Данный переходный возраст (от детства к взрослости) связан главным образом с самоутверждением личности, ее групповой идентичностью.

Устойчивая социализация совпадает с овладением личностью определенным статусом и выполнением широкого спектра социальных, межличностных ролей. Эта стадия связана со стабильным положением человека в обществе. Она свидетельствует о социально-психологической адаптированности личности, ее социальной идентичности.

Последняя стадия социализации сопряжена с утратой статуса, ряда ролей вследствие выхода человека на пенсию. В это время личность, как правило, тяжело переживает положение, в котором оказалась, дезадаптируется. Негативные эмоциональные переживания могут быть вызваны утратой близких людей, смысла жизни, необратимым старением организма, чувством одиночества и ненужности. Но такие переживания могут компенсироваться обретением новых смыслов жизни, нахождением своей полезности.

Социологический подход основное значение в процессе социализации придает усвоению человеком репертуаров социальных ролей, завоеванию положения в определенной социальной общности, овладению ценностями, нормами, культурой общества.

В отечественной социальной психологии делается акцент на то, что социализация осуществляется прежде всего в ходе трудовой деятельности. Поэтому именно отношение к трудовой деятельности положено в основу выделения трех основных стадий социализации: дотрудовой, трудовой и послетрудовой.

Дотрудовая стадия охватывает период жизни человека от рождения до начала трудовой деятельности и разделяется на два относительно самостоятельных этапа:

→ ранняя социализация, длящаяся от рождения до поступления в школу;

→ стадия обучения, включающая, по словам Г.М. Андреевой, весь период юности в широком смысле этого термина. К этому общепризнанного этапу относится прежде всего время обучения в школе. Относительно обучения в техникумах и вузах существуют различные точки зрения. Если строго придерживаться критерия выделения стадий — отношение к трудовой деятельности, то периоды

любого профессионального обучения должны быть отнесены именно к данной стадии. Вместе с тем различия в обучении в средней школе и профессиональных образовательных системах (среднего и высшего уровней) столь велики (например, соединение обучения с трудом в последних), что анализ их по единой схеме вызывает затруднения. В настоящее время в литературе этот вопрос решается двояко, хотя актуальность и значимость процесса социализации студенчества признается всеми исследователями.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека и включает в себя все время его трудовой деятельности. Большинство исследователей поддерживают мысль о том, что социализация продолжается в период трудовой деятельности, а не заканчивается с завершением образования. Признание ведущего значения трудовой деятельности для развития личности придает особое значение трудовой стадии социализации. Именно в этот период реализуется важнейший аспект социализации — воспроизведение социального опыта, его творческое преломление и применение.

Выделение послетрудовой стадии вызывает оживленные дискуссии в современной науке. Внимание к этой проблеме обусловлено тем, что в ходе исторического развития общества увеличивается продолжительность жизни людей, что приводит к увеличению удельного веса пожилых людей в структуре народонаселения. В значительной степени сохраняется трудовой потенциал лиц, составляющих социальную группу пенсионеров. Существуют две полярные точки зрения на проблему социализации в пожилом возрасте.

Одни исследователи считают, что к людям старшего возраста само понятие социализации неприменимо, так как все социальные функции в этот период свертываются и никакого усвоения социального опыта или даже его воспроизводства, по их мнению, не происходит. Крайняя позиция этой точки зрения заключается в понятии «десоциализации», наступающей после завершения процесса социализации.

Представители противоположной точки зрения предлагают иной подход к пониманию психологической сущности пожилого возраста. Так, по утверждению Б.Г. Ананьева, социализация осуществляется до конца жизни индивида. Об этом свидетельствуют результаты эмпирических исследований сохраняющейся социальной активности лиц пожилого возраста. Пожилой возраст рассматривается как вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта. Широко известны пенсионеры — наставники молодежи, народные художники, писатели, артисты, изобретатели и т.д. Люди пожилого возраста адаптируются к новым условиям жизни, вклю-

чаются в новые для себя социальные институты: советы ветеранов, домкомы и т.д.

Продолжение социализации в пожилом возрасте отмечается и в концепции Э. Эриксона, выделявшего восемь стадий развития личности, на каждой из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира, отношений и поведения человека, связанное с соответствующими видами деятельности. Важнейшим в этой концепции является понятие психосоциальной идентичности, которое определяется как устойчивый образ «Я» человека, субъективное понятие о себе как индивидууме. Образ «Я» и соответствующие способы поведения личности вырабатываются в течение жизни личности и являются условием ее психического здоровья, а психосоциальная идентичность дает человеку ощущение значимости своего бытия. Лишь в последнем из возрастов периодизации Э. Эриксона — «зрелости» (период после 65 лет) — человек может обрести мудрость, что соответствует окончательному становлению его идентичности.

20.3. Факторы социализации личности

Существует несколько подходов к выделению факторов, определяющих процесс социализации. Одни ученые считают, что решающее влияние оказывает внутренний фактор, т.е. генетически обусловленные, физиологические и психические особенности человека. Другие исследователи ведущую роль в процессе социализации отдают внешней среде, рассматривая процесс социализации как усвоение «коллективных представлений», верований, эмоций, мыслей, т.е. накопленного человечеством опыта, традиций, обычаев через врожденное подражание. Третьи полагают, что формирование личности происходит за счет «надстраивания» социального опыта над биологическим.

Отечественная психология, видя в человеке существо биосоциальное, придает решающее значение в социализации личности социальным факторам. Но внешнее социальное воздействие на личность неоднократно преломляется через ее «внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн), через призму внутреннего мира человека, его психофизиологические особенности и приобретенный социальный опыт. Все внутреннее проявляется и реализуется только посредством внешнего — материального и социального.

Социальные факторы принято разделять на макро-, мезо- и микрофакторы, отражающие социально-политические, экономические,

исторические, национальные и другие особенности развития личности, в том числе качество жизни, определяемое состоянием экономики, экологическую обстановку, наличие экстремальных и иных социальных обстоятельств.

Макрофакторы — это социальные и природные детерминанты социализации личности, обусловленные ее проживанием в составе больших социальных общностей. Термины «страна», «государство» и «общество» приняты для выделения людей, проживающих в определенных территориально-административных границах и объединенных между собой в силу исторических, социально-экономиче-ских, политических и психологических причин. Специфика развития страны, государства определяет важнейшие особенности социализации населения, особенно молодежи.

К макрофакторам относится также культура как система духовных форм обеспечения жизнедеятельности и социализации людей. Она охватывает все стороны жизни человека: биологическую (еда, сон, отдых и т.д.), производственную (создание средств материального жизнеобеспечения), духовную (язык и речевая деятельность, мировоззрение, культура, эстетическая деятельность и др.), социальную (коммуникация, социальные отношения).

Мезофакторы — это детерминанты социализации личности, обусловленные ее проживанием в составе общностей средней величины. К ним относится этнос (нация) — исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая единым языком, общими, относительно стабильными особенностями культуры и психики, общим самосознанием, т.е. сознанием своего единства и отличия от других. Принадлежность к той или иной нации, ее традициям во многом определяет специфику социализации личности.

Оказывают влияние на процесс социализации человека и региональные условия его проживания, которые зависят от конкретной части страны, где он живет, и вносят свою специфику в его образ жизни, обычаи, привычки, традиции.

При анализе процесса социализации нельзя не учитывать социально-экономические различия города и деревни, поэтому тип поселения (село, поселок, город-мегаполис) также придает определенное своеобразие социализации людей, в них проживающих.

Микрофакторы — это детерминанты социализации личности, относящиеся к воспитанию и обучению людей в малых группах (семье, трудовом коллективе, религиозной организации, учебном заведении и т.п.).

Общество, в том числе и отдельные его субкультуры, оказывают воздействие на личность на всех стадиях ее социализации. Такое воздействие осуществляется или непосредственно (например, через средства массовой информации), или через группу, к которой принадлежит человек, через ее нормы и ценности.

Конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей общества, выступающие трансляторами социального опыта, называют институтами социализации. Здесь термин «институт» используется в широком социологическом смысле как сложившаяся в обществе форма отношений между людьми.

На дотрудовой стадии социализации ее институтами являются семья и дошкольные детские учреждения. Семья традиционно рассматривалась как важнейший фактор и инструмент социализации. Именно здесь дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают социальные роли, осмысляют первые нормы и ценности. Тип поведения родителей оказывает влияние на формирование у детей образа «Я». Роль семьи как института социализации естественно зависит от типа общества, его традиций и культурных норм, от национальной и социальной принадлежности, от других макро- и мезофакторов.

Во втором периоде дотрудовой стадии социализации основным ее институтом является школа, которая еще в большей мере, чем семья, зависит от общества, политического устройства государства.

Школа обеспечивает ученику систематическое образование, она сама по себе есть важнейший элемент социализации, но, кроме того, школа должна подготовить человека к жизни в обществе в целом. Школа задает ребенку образы и образцы гражданина и тем способствует (или препятствует) его вхождению в общественную жизнь. Школа расширяет возможности и умения ребенка в сфере общения и взаимодействия, что выступает как важнейший момент социализации. Привлекательность среды сверстников заключается в том, что она относительно независима от взрослых, а иногда и противоречит им.

Институт школы подробно рассматривается в контексте возрастной и педагогической психологии (Я.Л. Коломинский, А.С. Чернышев и др.). Но здесь необходимы лонгитюдные и междисциплинарные исследования, отнесенные ко всему комплексу проблем социализации.

Это относится и к другим институтам социализации: *трудовому коллективу, референтной группе, различным общественным организациям.*

Любой институт социализации несет в себе воздействия более широкой группы или общности людей через традиции, обычаи, об-

раз жизни. Личность формируется в целостном обществе: макросреде и микросреде, и каждая оставляет на индивидуальности свои следы и трудноразрешимые последствия.

Проблема взаимодействия индивида и социальных факторов отражена в работах Б.Ф. Поршнева. Особое значение в социализации личности придается историческому развитию государства, так как каждый период и этап развития общества предъявляет свои требования к личности. В стабильные фазы развития общества личность в значительной мере нивелируется, подчиняется разного рода групповым (родовым, профессиональным, конфессиональным и др.) устремлениям и нормативам. У человека гипертрофированно развивается групповая идентичность (по терминологии Э. Эриксона) как осознание себя членом какой-либо (большой или малой) социальной группы с принятием ее целей и морали в ущерб индивидуальным и общечеловеческим ценностям. К таким периодам относятся, например, Средневековье в Европе (А.Я. Гуревич), Средние века на Руси (Ю.М. Лотман). Затем в истории отмечается нарушение интегрированности человека со своей социальной группой, сословием, постепенно акцентрируется индивидуально-личностный слой его идентичности (Э. Фромм).

Предложенная Л.Н. Гумилевым концепция этногенеза иллюстрирует взаимосвязь процессов социализации и этапа развития общества. В стабильные периоды общественного развития социально более адаптированными являются люди, ориентированные на групповые ценности, т.е. с групповым уровнем идентификации. В период бурного развития этноса в обществе начинают доминировать новые ценности, акцентирующие значение риска и преуспевания в различных сферах общественной жизни. Активизируются личности разных типов: с одной стороны, те, у которых одновременно преобладают и общечеловеческий, и индивидуально-личностный уровни идентичности; а с другой стороны, люди, спасающиеся от общественных бурь с помощью привычных стереотипов ориентации на групповые нормы.

Индивидуально-личностные факторы социализации личности чрезвычайно значимы, поскольку социализация — это не простое механическое отражение личностью чужого опыта. Каждая конкретная личность не только усваивает опыт группы, но субъективно преобразовывает его в собственные социальные установки (аттитюды), социальные ожидания (экспектации), ценностные ориентации. Усвоение общественно-исторического опыта субъективно и другим быть не может. Разные личности выносят из объективно одинаковых социальных ситуаций различный опыт.

Подчеркнем влияние этапа жизненного пути личности на особенности ее социализации. Согласно данным Л. Кольберга, дети до семи лет большей частью находятся на доконвенциональном уровне морального развития. Их поведение определяется в основном стремлением избежать наказания или получить поощрение, у них доминирует незрелый индивидуально-личностный уровень идентичности.

К 13 годам и до окончания школы у большей части детей преобладает групповой уровень идентичности, когда каждый поступок оценивается в зависимости от точки зрения референтной для ребенка группы. В стабильные периоды развития общества этот уровень идентичности и далее остается доминирующим, так как, по сведениям Л. Кольберга, только 10% детей старше 16 лет достигают постконвенционального уровня морального развития, что означает одновременное наличие индивидуально-личностного и общечеловеческого уровней идентичности.

Иначе протекает процесс социализации в условиях общественного кризиса, который характеризуется нарушением «идеологической целостности» (Э. Эриксон), расшатыванием прежней системы ценностей. Трудности адаптации к новым социально-экономическим условиям испытывают все три возрастные группы: дети до подросткового возраста включительно; юношество и молодые люди; люди среднего и пожилого возраста.

Такая социальная ситуация характерна и для современной России.

(?) *Контрольные вопросы*

1. Какие стороны выделяют в понятии социализации?
2. Какова структура социализации?
3. В каких сферах происходит социализация личности?
4. Каковы критерии социализированности личности?
5. Какие факторы социализации принято выделять в отечественной социальной психологии?
6. Что такое институты социализации?

(!) *Тестовые задания*

1. Социализация — это...

А. Процесс усвоения личностью конвенциальных норм группы.

Б. Приобретение в процессе воспитания социально-значимых свойств личности.

В. Двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, активное воспроизводство им системы социальных связей и отношений за счет активной деятельности.

Г. Приспособление личности к изменениям социальной среды через овладение ею новыми социальными ролями.

2. Чем определяется содержание социализации?

А. Всей совокупностью социальных влияний на индивида и его отношением к этому влиянию.

Б. Влиянием культуры, средств массовой информации, политических программ.

В. Социальной ситуацией, в которой оказывается личность.

Г. Национальной принадлежностью человека.

3. Факторы социализации — это...

А. Конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей общества.

Б. Генетически обусловленные физиологические и психические особенности человека.

В. Общество, культура, нация, семья, трудовой коллектив.

Г. Все то, под влиянием чего осуществляется социализация личности.

4. Какие стадии социализации выделяются в отечественной социальной психологии?

А. Первичная, маргинальная, устойчивая, дезадаптивная.

Б. Дотрудовая, трудовая, послетрудовая.

В. Раннее и позднее младенчество, раннее и среднее детство, подростничество, юность, ранняя, средняя и поздняя взрослость.

Г. Предконвенциональная, конвенциональная, постконвенциональная.

Глава 21

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

21.1. Социальные установки личности. Понятие о социальной среде

Социальная установка — категория социальной психологии по-разному определяемая исследователями. В английском языке социальной установке соответствует понятие «аттитюд» (У. Томас, Ф. Знанецки), обозначающее состояние сознания, регулирующее отношение и поведение человека в конкретных условиях; психологическое переживание социальной ценности и смысла объекта. Основные признаки аттитюда, или социальной установки: социальный характер объектов, с которыми связаны отношение и поведение человека, осознанность и эмоциональный компонент этих отношений, регулятивная роль социальной установки. Социальные объекты понимаются в данном случае в самом широком смысле: институты общества, государства, явления, события, процессы, нормы личности.

Сущность социальной установки можно интерпретировать с позиции теории функциональных систем П.К. Анохина. Функциональные системы выступают как сложные единицы интегративной деятельности организма: динамично и системно организованная активность различных элементов, обеспечивающая достижение какого-либо полезного результата. Социальную установку можно назвать динамичной функциональной системой, регулирующей поведение личности по отношению к социальному объекту.

Регулирующая функция социальной установки — это ее связь с «собственным» для данной установки социальным объектом. Социальные установки являются взаимосвязанными, взаимозависимыми

и нередко противоречивыми компонентами более сложной системы. Противоречивость социальной действительности порождает несоответствия в системе социальных установок, доходящие до борьбы между ними. Для обозначения таких противоречий возникли специальные понятия. Например, выделена перцептивная установка, означающая предрасположенность субъекта к определенной интерпретации воспринимаемой им действительности, зависящей от других аттитюдов личности.

М. Смит предложил трехкомпонентную модель аттитюда: когнитивный, содержащий знание и представление о социальном объекте; аффективный, отражающий эмоционально-оценочное отношение к объекту; конативный (поведенческий), выражающий потенциальную готовность личности реализовать определенное поведение.

Возможность реализации поведения, соответствующего когнитивному и аффективному компонентам данного аттитюда, зависит от особенностей ситуации, взаимодействия с другими аттитюдами.

Структура социальной установки позволяет выделить две ее разновидности: стереотип и предрассудок, которые различаются содержанием когнитивного компонента.

Стереотип — это социальная установка с застывшим содержанием когнитивного компонента. Когда мы говорим о стереотипном мышлении, имеется в виду ограниченность, узость или устарелость представлений человека о тех или иных объектах действительности или о способах взаимодействия с ними. Стереотипы полезны и необходимы как форма экономии мыслительных усилий и действий в отношении простых и стабильных объектов и ситуаций. Там же, где объект подвержен изменению или требует творческого осмысления, а представления личности о нем остались прежними, стереотип становится тормозом в процессах взаимодействия личности с действительностью.

Предрассудок — это социальная установка с неадекватно измененным содержанием когнитивного компонента, вследствие чего индивид воспринимает социальные объекты в искаженном виде. Нередко с таким когнитивным компонентом связан эмоционально насыщенный компонент. В результате предрассудок обусловливает не только некритичное восприятие элементов действительности, но и неадекватные переживания.

Основная причина формирования предрассудков заключается в недостаточной развитости когнитивной сферы и личности в целом. Поэтому чаще всего предрассудки возникают в детстве, когда под воздействием родителей и ближайшего окружения формируется определенное эмоционально-оценочное отношение. Повлиять на

формирование или закрепление предрассудка может жизненный опыт индивида, эмоционально пережитый, но не критично осмысленный и интерпретированный.

С точки зрения значимости для общества и личности отдельные социальные установки занимают неравноправное положение, образуют иерархию. Этот факт отражен в диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядова.

Выделено четыре уровня диспозиций как образований, регулирующих поведение и деятельность индивида. К первому уровню относятся установки, регулирующие поведение на простейшем, преимущественно бытовом уровне; ко второму — социальные установки, которые вступают в действие на уровне малых групп; третий уровень включает общую направленность интересов личности (базовые социальные установки), отражающую отношение индивида к его основным сферам жизнедеятельности (профессия, общественная деятельность, увлечения); на четвертом уровне располагается система ценностных ориентаций личности.

Для каждого отдельного индивида существует субъективное соподчинение социальных установок, которое отнюдь не всегда совпадает с общественно принятой иерархией.

21.2. Социально-психологические представления о развитии личности в зарубежной и отечественной психологии

Социальная психология рассматривает личность в контексте всех разнообразных социальных взаимодействий, связей и включенности в различные социальные группы.

Создатели различных теорий рассматривали личность как нечто единое целое, зачастую не разводя понятия различных наук о человеке и обществе.

Теоретической основой воззрений З. Фрейда было его убеждение в том, что человек и общество всегда находятся в состоянии конфронтации и враждебности. Причина тому — плохо управляемые влечения Ид, которые никак не согласуются с условиями физической реальности и социальной действительности. Эго и Суперэго призваны лишь как-то примирить влечения с требованиями действительности, придав им более или менее приемлемую форму. Одним из категориальных социально-психологических понятий у Фрейда является «Супер-эго». Именно оно и составляет личност-

ное содержание психики человека, поскольку включает в себя совесть, определяющую, что возможно и допустимо, идеальное «Я» как образ, к которому надо стремиться. Понятие «Супер-эго» можно сопоставить с системой социальных установок личности. Роль Супер-эго выражается в том, что именно этим качеством психики человека обусловливается характер общества. Если в обществе преобладают люди с сильным, жестким Супер-эго, оно становится авторитарным.

Формирование социальных отношений в обществе зависит, по мнению Фрейда, от отношений ребенка с матерью и отцом. Отношения с матерью составляют прообраз, или модель, того, как взрослый человек будет соотносить себя с обществом. Наиболее характерной чертой подобных отношений является амбивалентность чувств. Мать как необходимое условие существования ребенка, как источник всех позитивных эмоций становится предметом любви. Но она также олицетворяет всякого рода ограничения и запреты и в этом качестве превращается для ребенка в объект враждебности, даже ненависти. Подобная амбивалентность чувств накладывает свою печать на отношения личности с обществом, в которых объединяется и чувство лояльности, и чувство враждебности.

Отношения ребенка с отцом проецируются в дальнейшем на отношения с лидером. В качестве лидера может выступать не только конкретный человек, но и власть в целом, даже идея. Как отцу, так и лидеру отдается часть функций Эго, что означает передачу им ответственности индивида за те или иные его действия.

В итоге Фрейд пришел к выводу, что два начала в человеческой психике лежат в основе цивилизации: инстинкт жизни (Эрос), питаемый энергией либидо и объединяющий людей, и инстинкт смерти (Танатос) как проявление агрессивности человека, враждебности всех против всех, которые препятствуют осуществлению программы цивилизации.

В понимании К. Юнга решающую роль в социальной жизни личности играет коллективное бессознательное, которое не имеет отношения к индивидуальной судьбе личности и недоступно познанию, осознанию.

Для А. Адлера центральным понятием являются стиль жизни и социальное чувство. Стиль жизни определяется стремлением личности преодолеть чувство неполноценности. Оно возникает у каждого человека вследствие тех или иных органических недостатков или негативных психических переживаний. Социальное чувство отражает степень заинтересованности человека в общественной солидарности, целях общества и смысле жизни в целом. Это чув-

ство задает стиль жизни, который при гармоничном сочетании личных и общественных интересов приводит к успешной компенсации комплекса неполноценности. Стремление исключительно к превосходству порождает сверхкомпенсацию, которая при проявлении слабых сторон личности выражается в форме ухода в болезнь.

Свойства, с помощью которых обычно описывается личность, Э. Фром объединяет понятием «характер». Основным критерием дифференциации характеров выступает отношение к смыслу жизни. Если человек ориентирован на самореализацию, способен испытывать счастье от самого факта своего деятельного бытия, то он обладает продуктивным характером, означающим успешное сочетание личных и общественных интересов. Все остальные типы характеров («рыночный», «накопительский», «авторитарный», «некрофилический») — это «бегство», отчуждение человека от самого себя, подчинение себя чему-то или кому-то и в итоге — «бегство от свободы». Доминирующий тип характера в конкретном обществе составляет «социальный характер», определяющий отношения между личностью и обществом, между людьми.

А. Маслоу полагал, что человек обладает врожденной «основной природой», своего рода «психологическим скелетом» и что смысл его развития заключается в актуализации этой природы. Человеку изначально заданы не только биологические свойства, но и те социальные свойства и потребности, система ценностей, которые обычно связываются с понятием «личность». Самоактуализация обеспечивается не столько внешними влияниями, сколько «ростом изнутри». Поэтому общество, социальные условия играют в этом процессе ограниченную роль. Основная их задача (гуманистическая) заключается в том, чтобы не мешать росту.

В отечественной социальной психологии Б.Д. Парыгин предложил рассматривать две модели структуры личности: статическую и динамическую. Под первой понимается «отвлеченная от реально функционирующей личности, абстрактная модель, характеризующая основные аспекты, пласты или компоненты психики индивида». Под второй — «одномоментная фотография психического состояния и поведения человека, которая моделирует механизмы взаимосвязи и взаимодействия между собой всех компонентов и структурных пластов в психике индивида».

Для вычленения параметров статической структуры автор предлагает единое основание — степень представленности компонентов психики в структуре личности. В результате выделяется три категории:

- общечеловеческие психические свойства индивида (необходимый комплекс основных психических свойств и состояний, подчи-

няющихся общим для всех людей психофизиологическим механизмам);

• социально-специфические особенности личности (социально-специфический опыт и его усвоение);

• индивидуально-неповторимые особенности, свойственные конкретной личности.

Сквозным понятием анализа выделенных параметров является приобретенный опыт (общечеловеческий, социально-специфический, индивидуально-неповторимый).

Изучать социально-специфический опыт личности необходимо через:

✓ социальные роли личности, «ее права и обязанности, которые заданы ее социальным положением»;

✓ социальные нормы, «правила и модели поведения, санкционированные и ожидаемые социальными группами»;

✓ ценностные ориентации общества, в той или иной мере усвоенные индивидом;

✓ символы как средства закрепления санкционированной системы ценностей, соединяющие «рациональный смысл, субъективное переживание».

Усвоение социального опыта происходит в виде четырех последовательных стадий:

→ знание как система усвоенных социальных значений;

→ социально-психологический стереотип восприятия как валентное отношение к культивированному значению;

→ установка как готовность, предрасположенность действовать в соответствии со значением;

→ побуждение как наличие мотивации, иногда волевого усилия для перерастания готовности в реальное действие.

В процессе усвоения социального опыта меняется позиция личности, ее отношение к системе норм, правил, формируется самосознание личности.

Модели динамической структуры личности построены, исходя из существования внутренних (интроспективных) и внешних (поведенческих) аспектов психики, каждый из которых может носить либо вербальный, либо невербальный характер. Эквивалентами моделей выступают: психический настрой личности (представлен эмоциональным состоянием и умонастроением, системой мотивации) и стереотип социального поведения.

В.А. Ядов обосновал необходимость рассматривать объектно-субъектные аспекты личности как целостность по отношению к условиям деятельности, сформировавшиеся в предшествующем опыте

и на основе личностных свойств. Он предложил диспозиционную концепцию личности. Реализация потребностей человека возможна при соответствующих условиях деятельности, которые представлены в виде иерархических систем. «Встреча» потребности и ситуации (условия) формирует диспозицию (установку). Набор диспозиций образует иерархическую систему. К первому (низшему) уровню диспозиций относятся элементарные фиксированные установки, формирующиеся на основе витальных потребностей и в простейших ситуациях. Второй уровень — социально фиксированные установки, образующиеся на основе социальных потребностей, включения индивида в первичные группы и конкретных ситуаций. Высший уровень диспозиционной иерархии образует система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения. Этот уровень диспозиций формируется на основе всех социальных условий жизнедеятельности человека.

Г.М. Андреева утверждает, что для социальной психологии главными ориентирами в исследовании личности являются взаимоотношение личности с конкретной группой и результат, который от этого получается. Необходимо изучать группы, через которые общество влияет на социализацию личности, ее жизненный путь. С другой стороны, необходимо исследовать полученный результат влияния социума на личность, или проблему социальной установки. Г.М. Андреева выделяет три содержательные сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение, самосознание, а также три стадии процесса социализации: дотрудовая, трудовая и послетрудовая.

ⓡ *Контрольные вопросы*

1. Как можно охарактеризовать социальную установку?
2. Кто предложил четырехкомпонентную модель аттитюда?
3. Кем была предложена диспозиционная концепция личности?
4. Какой отечественный ученый считает, что взаимодействие общества и индивида можно представить в виде схемы: «общество влияет на индивида».
5. Как можно описать процесс усвоения личностью социального опыта?
6. Какие модели личности предложил рассматривать Б.Д. Парыгин?

① *Тестовые задания*

1. Понятие «аттитюд» было интегрировано в социальную психологию...

А. В XVIII в.

Б. В XIX в.

В. В первой половине XX в.

Г. Во второй половине XX в.

2. Социальную установку можно охарактеризовать как...
А. Переживание индивидом значения и смысла социального объекта.
Б. Готовность к деятельности.
В. Удовлетворение витальных потребностей.
Г. Статус индивида в группе.

3. Супер-эго в контексте современной социальной психологии можно интерпретировать как...
А. Комплекс социальных установок личности.
Б. Поведение человека в группе.
В. Культуру поведения человека.
Г. Эмоционально-волевую сферу личности.

4. По А. Адлеру, стиль жизни — это стремление личности...
А. Не быть как все.
Б. Преодолеть чувство неполноценности.
В. К обособлению.
Г. Быть как все.

Глава 22

ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

22.1. Общение как социально-психологическое явление

Общение — это процесс особого взаимодействия, по крайней мере двух лиц, направленный на взаимное познание, установление (развитие) взаимоотношений, оказание взаимовлияния, на регуляцию совместной деятельности. В общении как процессе последовательных взаимоориентированных во времени и пространстве действий (как вербальных, так и невербальных) происходит обмен информацией, ее интерпретация, взаимопонимание, взаимооценка, сопереживание, психологическое воздействие.

В отечественной психологии одним из методологических принципов при изучении общения является идея единства общения и деятельности (Г.М. Андреева). Общение понимается как одна из реальностей человеческих отношений, предполагающая разные виды специфических форм совместной деятельности общения. В общении осуществляется взаимный обмен деятельностями, представлениями, идеями, чувствами; проявляется и развивается система субъект — субъектные отношения. Общение является многоуровневым социальным явлением, отражающим различные стороны бытия человека.

Исследуя структуру общения и учитывая связь общения с деятельностью и социальными отношениями, обычно выделяют три уровня анализа (Б.Ф. Ломов).

Первый — *макроуровень*: общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. Процесс общения изучается в масштабах времени, сопоставимых с дли-

тельностью человеческой жизни, ставится акцент на анализ психического развития индивида. Учитываются система общественных отношений и место, или позиция, индивида в данной системе.

Круг психологических проблем, связанных с исследованием личности и изучаемых на этом уровне анализа общения, достаточно широк. Это развитие форм общения, взаимосвязи общественного и индивидуального сознания, возрастные особенности психики, формирование жизненных планов.

На втором, или *мезоуровене*, общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных, логически завершаемых контактов, в которых находятся люди в процессе текущей жизнедеятельности, в конкретных временных отрезках жизни. Главный акцент делается на содержательных компонентах ситуаций общения: по поводу чего и с какой целью происходит коммуникация. Рассматривается динамика общения, анализируются используемые средства, фазы или этапы, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями. На этом уровне анализа круг психологических проблем охватывает исследование особенностей динамики психических процессов и состояний человека, средства и способы, используемые людьми для реализации задач общения.

Третий уровень — *микроуровень*, содержащий элементарные единицы общения как сопряженные акты, или транзакции. Элементарная единица общения — это не перемежающиеся поведенческие акты, действия участников, а их взаимодействие, содействие или противодействие. Важным является изучение механизмов формирования единиц общения, их типологии, используемых средств и взаимосвязи. Исследование единиц общения, их взаимосвязей и цикличности в процессе общения служит также предметом анализа в психологии речи.

Функции общения многообразны, поэтому существуют разные основания для их классификации. В отечественной социальной психологии принято выделение в общении трех взаимосвязанных сторон: информационной, интерактивной и перцептивной.

Различают три функции общения: информационно-коммуникативную; регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную (Б.Ф. Ломов).

Информационно-коммуникативная функция общения заключается в обмене или приеме — передаче информации между взаимодействующими индивидами. Передача информации возможна посредством различных знаковых систем. Обычно различают вербальную, и невербальную коммуникацию, имеющую несколько форм: кинетику (оптико-кинетическая система, включающая жесты, мими-

ку, пантомимику); паралингвистику (система вокализации голоса, паузы, покашливания); проксемику (нормы организации пространства и времени в общении); визуальное общение (система «контакта» глазами).

Регуляторно-коммуникативная (интерактивная) функция общения заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействий.

Аффективно-коммуникативная функция общения связана с трансляцией эмоциональных состояний человека. Общение — это важнейшее проявление эмоциональности человека. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения, когда происходит либо сближение, либо поляризация эмоциональных состояний, их взаимное усиление или ослабление.

Под невербальным общением понимают коммуникацию между индивидами, протекающую без использования слов. Инструментом общения становится тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов обмена информацией; используется также понятие невербальное поведение. Основными средствами, которыми обладает «язык тела», являются поза, движения (жесты), мимика, взгляд, «пространственное» поведение, характеристики голоса.

Невербальные способы общения имеют два источника происхождения: биологический и культурный.

В животном мире позы, движения передают информацию об опасности, близости добычи, выражают отношение друг к другу в конкретных ситуациях. Человек сохранил в арсенале поведения многое из своего гипотетического животного прошлого. Об эволюционном и приспособительном происхождении компонентов невербального общения и поведения свидетельствует, например, то, что одни и те же эмоциональные состояния в разных культурах выражаются одинаковыми способами и средствами.

Вместе с тем известно, что значение движений, поз, жестов в разных культурах несет различный, иногда прямо противоположный смысл. Например, кивок головой у русских означает «да», а у болгар — «нет»; европеец и американец, сообщая о постигшем их горе, принимают скорбное выражение лица, ожидая, что и собеседник сделает то же самое. Вьетнамец в аналогичной ситуации будет улыбаться, потому что он не хочет навязывать свою скорбь собеседнику и избавляет его от притворного выражения эмоций. Такие исследования говорят о неизбежно культурном контексте многих форм невербальной коммуникации.

Невербальное общение может быть осознанным и неосознанным, намеренным и ненамеренным. Информация может передаваться субъектом общения с осознаваемой целью довести ее до сведения получателя. Например, жест, указывающий кому-то направление; угрожающая поза, свидетельствующая об определенных намерениях человека. Но возможно, что отправитель не имел намерения передавать какую-то информацию или даже пытался ее скрыть (например, признаки плохого настроения или болезненного состояния), а получатели тем не менее такую информацию восприняли.

В этой связи важно различать понятия «знак» и «сигнал». Знак — это элемент поведения, внешности, движений индивида, несущий информацию, воспринимаемую другим индивидом независимо от воли и намерений первого. Но знак становится сигналом, когда отправитель использует его осознанно, чтобы передать определенную информацию получателю.

Невербальные средства общения помогают людям ориентироваться в различных социальных ситуациях и регулировать собственное поведение, понимать друг друга и на основе этого строить отношения. Невербальное общение позволяет передать следующие виды информации:

✓ о признаках расовой (национальной), социальной и социально-демографической принадлежности человека;

✓ о физическом и психологическом состоянии индивида;

✓ об эмоциональном отношении человека к чему-то, кому-то или к какой-то ситуации;

✓ о возможных вариантах поведения и способах действий человека в тех или иных ситуациях;

✓ о степени воздействия на человека тех или иных событий, мероприятий, обстоятельств и т.п.;

✓ о психологическом климате в группе и даже об общей атмосфере в обществе.

22.2. Межличностное восприятие и понимание

Из всех аспектов общения проблема восприятия человека человеком является наиболее изученной. Понятие социальной перцепции включает в себя отражение социальной действительности и человека человеком (межличностная перцепция). Первоначальное понятие «восприятие человеком человека» было недостаточным для обозначения факта познания субъектов общения. Впоследствии добавилось понятие «понимание человека», что предполагает подклю-

чение к процессу восприятия в ходе коммуникации и всех других познавательных процессов.

В понимании важная роль принадлежит социально-психологической наблюдательности — свойству личности, позволяющему отмечать в поведении человека малозаметные, но существенные для понимания особенности. Это интегративная характеристика, включающая особенности познавательных процессов, а также жизненный и профессиональный опыт личности.

В основе социально-психологической наблюдательности лежат различные виды сензитивности. *Наблюдательная* сензитивность связана со способностью человека адекватно воспринимать собеседника, одновременно понимая содержательные характеристики его личности и ситуацию общения. *Теоретическая* сензитивность предполагает выбор и использование наиболее адекватных концептуальных представлений для более точного понимания и прогнозирования поведения людей. *Номотетическая* сензитивность позволяет понимать представителей различных социальных общностей и прогнозировать их поведение. *Идеографическая* сензитивность связана с пониманием уникальности каждой личности и дистанцированием ее от общих характеристик групп.

Определенный объем знаний и уровень сформированности навыков и умений, позволяющих адекватно ориентироваться человеку в различных ситуациях общения, объективно оценивать других людей, прогнозировать их поведение, составляют социально-психологическую компетентность. Она включает межличностную и коммуникативную компетентность.

Межличностная компетентность относится к межличностным контактам субъекта.

Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность личности посредством свободного владения вербальными и невербальными средствами общения.

Для обобщения многочисленных результатов исследований по межличностному восприятию целесообразно использовать системный подход (Б.Ф. Ломов), составляющими частями которого являются субъект, объект и процесс познания человека человеком.

Субъект межличностного познания представляет собой развивающуюся динамическую систему со многими характеристиками. Особенности воспринимающего зависят от его объективных и субъективных характеристик, влияющих на глубину, всесторонность, объективность и скорость познания другого человека. К ним относятся пол, возраст, национальность, темперамент, психические состояния, состояние здоровья, установки, опыт общения, профессиональ-

ные и личностные особенности и пр. Рассмотрим более подробно некоторые из перечисленных характеристик.

Половые различия существенно влияют на процесс познания. Женщины по сравнению с мужчинами эмоционально более предрасположены к проникновению во внутренний мир собеседника. У них выше показатели социально-психологической наблюдательности, хотя мужчины точнее определяют уровень интеллекта собеседника.

На точность восприятия и понимания влияет возраст. Подростки и юноши прежде всего обращают внимание на физические данные и экспрессивные характеристики. Дети и подростки часто не в состоянии понять взрослых и адекватно их оценить. По мере приобретения жизненного опыта они начинают разносторонне воспринимать и оценивать людей. Воспринимающий точнее определяет возраст лиц, которые близки к нему по годам, и чаще ошибается в случае большой разницы. Зрелые люди могут понять как подростков, так и престарелых.

Человек воспринимает окружающей его мир сквозь призму своего национального образа жизни, через сформировавшиеся у него этнические обычаи, традиции, привычки и пр. Если воспринимающий имеет опыт общения с представителями разных этносов, то влияние собственной национальности на представления о воспринимаемом будет незначительное.

На процесс познания другого человека влияют некоторые характеристики темперамента. Экспериментально установлено, что чем выше экстравертированность воспринимающего, тем точнее он опознает экспрессивные характеристики и меньше принимает во внимание ситуацию, в которой находится. Интроверты проявляют недоверие к экспрессивным характеристикам: они более точны в оценках воспринимающих и оперируют представлениями о наиболее вероятных состояниях объекта. Необщительные и эмоционально неустойчивые люди успешнее опознают отрицательные эмоциональные состояния (А.А. Бодалев). Экстравертов в других людях в первую очередь интересуют внешняя сторона поведения, физические компоненты облика личности и другие моменты, в которых содержится информация, сходная с данными, присущими им самим.

Независимо от того, устал человек или отдохнул, сосредоточен он или рассеян в данный момент, эти и другие психические состояния непременно сказываются на формировании образа воспринимающего. Как свидетельствуют результаты исследований, состояние здоровья и психотип воспринимающего сказываются на процессе познания других людей. Так, например, невротики по сравнению с шизофрениками точнее оценивают психические состояния и межличностные отношения людей.

Результаты исследований показывают, что установка на восприятие других людей с определенной для данного человека позиции может быть как относительно устойчивой, так и колебаться в пределах от негативно жесткой (эффект ожесточения) до мягкости и доброжелательности (эффект снисходительности). Ценностные ориентации ориентируют субъекта на восприятие и фиксацию значимых для него особенностей у других людей, причем часто это происходит неосознанно.

Опыт общения аккумулирует контакты субъекта с представителями разных социальных групп. Чем больше и разнообразнее были контакты с людьми у субъекта, тем точнее он их воспринимает.

Разные виды профессиональной деятельности предполагают различный объем общения с людьми. Общественные профессии активно формируют социально-психологическую компетентность.

Экспериментально установлено, что лица, уверенные в себе, в большинстве случаев оценивают других людей как доброжелательных, расположенных к ним. Неуверенные в себе личности часто воспринимают других людей как тяготеющих к холодности и не расположенных к ним (А.А. Бодалев).

Облик познаваемого человека включает в себя физический и социальный аспекты. *Физический облик* — это анатомические особенности, физиологические, функциональные и паралингвистические характеристики, каждая из которых имеет много параметров.

Социальный облик предполагает соответствующее оформление внешности, речевые характеристики, деятельностные особенности.

Процесс познания человека — это не одномоментный акт. Он включает обратную связь от объекта восприятия, элементы коммуникации и взаимодействия.

22.3. Межличностные отношения

Межличностные отношения являются составной частью взаимодействия и рассматриваются в его контексте, они тесно связаны с различными видами общественных отношений.

Общественные отношения — это официальные, формально закрепленные, объективизированные, действенные связи, являющиеся ведущими в регулировании всех видов отношений.

Межличностные отношения — это субъективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности. В отличие от

деловых отношений межличностные иногда называют экспрессивными, подчеркивая их эмоциональную насыщенность.

Интерперсональные отношения включают три элемента: когнитивный (гностический, информационный), аффективный и поведенческий (практический, регулятивный).

Когнитивный элемент предполагает познание, понимание и осознание информации, задействованной в межличностных отношениях.

Аффективный аспект выражается в различных эмоциональных переживаниях людей по поводу взаимосвязей между ними. Эмоциональное содержание межличностных отношений изменяется в двух противоположных направлениях: от конъюнктивных (позитивных, сближающих) до индифферентных (нейтральных) и дизъюнктивных (негативных, разделяющих). Варианты переживания интерперсональных отношений огромны. Эмоциональные проявления межперсональных связей обусловливаются социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся, и индивидуальными различиями, варьирующимися в пределах названных норм.

Поведенческий компонент межличностных отношений реализуется в конкретных действиях. Если партнер нравится другому, поведение будет доброжелательным. Если же объект не симпатичен, то интерактивная сторона общения будет затруднена. Между этими поведенческими полюсами имеется большое количество форм интеракции, реализация которых обусловлена социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся.

Межличностные отношения могут быть построены по «вертикали» (руководитель — подчиненный) или по «горизонтали» (между лицами, имеющими одинаковый статус). Межличностная совместимость — это оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их общения и деятельности. В качестве равнозначных слов используются «гармонизация», «согласованность», «консолидация». Межличностная совместимость основана на принципах сходства и взаимодополнительности. Ее показателями являются удовлетворенность совместным взаимодействием и его результатом. Вторичный результат — появление взаимной симпатии. Феномен, противоположный совместимости, — это несовместимость, а чувства, вызываемые ею, — антипатия. Межличностная совместимость рассматривается как состояние, процесс и результат. Она развивается в пространственно-временных рамках и конкретных условиях (нормальных, экстремальных), которые оказывают влияние на ее проявление.

Развитие межличностных отношений во многом обусловливается особенностями общающихся. К ним относятся пол, возраст, нацио-

ональность, свойства темперамента, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми и многие личностные особенности.

Своеобразие межличностных отношений между полами проявляется уже в детстве. Мальчики по сравнению с девочками еще в детском возрасте активнее вступают в контакты, участвуют в коллективных играх, взаимодействуют со сверстниками. Подобная картина наблюдается и у взрослых мужчин. Девочки тяготеют к общению в более узком кругу, они устанавливают отношения с теми, кто им нравится. Содержание же совместной деятельности для них не очень важно (у мальчиков наоборот). У женщин круг общения обычно уже, чем у мужчин. В межличностном общении они испытывают потребность в самораскрытии, передаче другим личностной информации (И.С. Кон). Для женщин более значимы особенности, проявляющиеся в межличностных отношениях, а для мужчин — деловые качества.

У мужчин межличностные отношения характеризуются большей эмоциональной сдержанностью и предметностью. Они легче «раскрываются» перед незнакомыми людьми. Их стиль межличностных отношений направлен на поддержание собственного имиджа в глазах партнера по общению, показ своих достижений и притязаний. В дружеских отношениях мужчины фиксируют чувство товарищества и оказание взаимной поддержки.

Потребность в эмоциональном контакте появляется в младенчестве и с возрастом постепенно превращается в разной степени осознанную психологическую привязанность детей к окружающим. С возрастом люди постепенно утрачивают в межличностных отношениях свойственную юности открытость. На их поведение накладываются многочисленные социокультурные нормы (особенно профессиональные и этнические). Круг контактов сужается после вступления молодых людей в брак и появления детей в семье. Межличностные отношения сокращаются и преобладают в производственной и родственных ей сферах. В среднем возрасте, когда дети подросли, межличностные отношения снова расширяются. В старшем и преклонном возрасте интерперсональные отношения снова приобретают повышенную роль.

Этнические нормы обусловливают общительность, рамки поведения, правила формирования межличностных отношений. В разных национальных общностях межперсональные связи строятся с учетом положения человека в обществе, половозрастных статусов, принадлежности к социальным слоям и религиозным группам и др.

Внешние физические недостатки и временные заболевания, как правило, негативно сказываются на Я-концепции общительности и

в конечном итоге затрудняют формирование межличностных отношений.

Межличностные отношения формируются во всех сферах жизнедеятельности человека, но наиболее устойчивыми являются те, которые заданы в совместной трудовой деятельности. В ходе выполнения функциональных обязанностей не только закрепляются деловые контакты, но зарождаются и развиваются межличностные отношения, которые в дальнейшем приобретают более многосторонний характер.

Адекватная самооценка позволяет личности объективно оценивать свои особенности и соотносить их с индивидуально-психологическими качествами партнера по общению, с ситуацией, выбирать соответствующий стиль межличностных отношений и корректировать его случае необходимости.

Межличностная привлекательность — это комплексное психологическое свойство личности, которое как бы «притягивает к себе» партнера по общению и непроизвольно вызывает у него чувство симпатии. Обаяние личности позволяет ей расположить к себе людей. Привлекательность человека зависит от его физического и социального облика, способности к сопереживанию и т.д. Близким является понятие «эмоциональная привлекательность» — способность личности к пониманию психических состояний партнера по общению и особенно к сопереживанию с ним. Последнее проявляется в отзывчивости чувств в ответ на различные состояния партнера.

Процесс формирования межличностных отношений является динамичным. Межличностные отношения зарождаются, закрепляются, достигают определенной зрелости, после чего могут ослабиться.

Динамика развития межличностных отношений включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Ослабление межличностных отношений имеет противоположную динамику.

При исследовании дружеских отношений интересные результаты получены И.С. Коном и Н.Н. Обозовым. Дружеские отношение всегда имеют общее предметное содержание — общность интересов, целей деятельности, во имя которой друзья объединяются. Дружба предполагает взаимную привязанность, доверительность. Выделяют утилитарную (инструментально-деловую) и эмоционально-экспрессивную дружбу. Дружеские отношения проявляются в межличностной симпатии, во взаимной потребности в общении. Такие отношения могут развиваться как в условиях официальной обстановки, так и неофициальной.

Эмпатия — это отклик одной личности на переживания другой. Н.Н. Обозов рассматривает эмпатию как процесс и включает в него когнитивные, эмоциональные и действенные компоненты. По его мнению, эмпатия имеет три уровня:

✓ когнитивная эмпатия, проявляющаяся в виде понимания психического состояния другого человека без изменения своего состояния;

✓ эмоциональная эмпатия не только в виде понимания состояния другого человека, но и сопереживания и сочувствия ему, т.е. эмпатического реагирования. Эта форма эмпатии включает два варианта. Первый связан с простейшим сопереживанием, в основе которого лежит потребность в собственном благополучии. Другой вариант находит свое выражение в виде сочувствия, в основе которого лежит потребность в благополучии другого человека;

✓ высшая форма, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Она в полной мере выражает межличностную идентификацию, которая является не только мысленной и чувственной, но и действенной. Между всеми формами эмпатии существуют сложные взаимозависимости.

Как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований, симпатия является одной из основных форм проявления эмпатии. Она обусловлена принципом подобия определенных биосоциальных особенностей общающихся людей. Проявление симпатии между людьми может интенсифицировать переход от одной стадии их межличностных отношений к другой. Симпатия, как и антипатия, может быть однонаправленной (без взаимности) и разнонаправленной (с взаимностью).

Различные формы эмпатии базируются на чувствительности человека к своему и чужому миру. В ходе развития эмпатийности как свойства личности формируются эмоциональная отзывчивость и способность прогнозировать эмоциональное состояние людей. Эмпатия может быть в разной степени осознанной. Эмпатия как механизм формирования межличностных отношений способствует их развитию и стабилизации, позволяет оказывать поддержку партнеру не только в обычных, но и в трудных, экстремальных условиях, когда он особенно в ней нуждается. На основе механизма эмпатии становится возможным эмоциональное и деловое импонирование.

Межличностные отношения формируются в определенных условиях, которые влияют на их динамику, широту и глубину. В городских условиях по сравнению с сельской местностью наблюдаются достаточно высокий темп жизни, частая смена мест работы и жительства, высокий уровень общественного контроля. Это приво-

дит к тому, что межличностные отношения в мегаполисе предъявляют более высокие психологические требования к партнеру по общению.

Важное значение в формировании межличностных отношений имеют конкретные условия, в которых люди общаются. Это связано с видами совместной деятельности, в ходе которой устанавливаются межперсональные контакты (учеба, работа, отдых), с ситуацией (обычная или экстремальная), этнической средой, материальными ресурсами и т.д.

22.4. Аффилиация, аттракция и дистанция в межличностных отношениях

Люди склонны искать контакты с другими людьми, но в определенных обстоятельствах эта склонность оказывается особенно выраженной. Например, проводился опрос с целью выяснения, в каком случае люди предпочли бы остаться одни, а в каком — в обществе других. Стремление быть в обществе оказалось выше, чем желание остаться в одиночестве, в приятных, доставляющих удовольствие обстоятельствах (например, когда у людей радость) и в обстоятельствах угрожающих, опасных, тревожных. Стремление остаться в одиночестве оказалось сильнее в неприятных обстоятельствах (когда человек нервничает, напряжен) и требующих сосредоточенности (когда он пытается разобраться в сложной проблеме или принять важное решение). Существует предположение, что люди стремятся к обществу других по следующим четырем причинам: чтобы, сравнивая себя с другими, избавиться от неуверенности в себе; получить положительную стимуляцию посредством живого общения; добиться внимания и похвалы; получить эмоциональную поддержку.

Почему человек, столкнувшись с тяжелой ситуацией, стремится к общению? Исследования показывают, что здесь играют роль три основных компонента: социальное сравнение, редукция тревоги и поиск информации. В соответствии с теорией социального сравнения в неопределенных ситуациях общение с другими, оказавшимися в подобной ситуации, дает возможность сравнить свою реакцию с реакцией других и оценить, насколько она уместна.

Человек под действием стресса может тянуться к общению с аналогичными людьми, предоставляющими ему похожую информацию, для сопоставления своих эмоций; с более спокойными людьми, способными уменьшить его тревогу; и с хорошо информированны-

ми людьми, выдающими ему объективную информацию. Аффилиация под действием стресса может возникнуть из желания получить непосредственную поддержку в форме конкретной помощи и содействия.

Аффилиация (англ. affiliation — соединение, связь) — потребность в общении, осуществлении эмоциональных контактов, в проявлениях дружбы и любви. Формирование этой потребности обусловлено характером взаимоотношений с родителями в раннем детстве, со сверстниками и может нарушаться в ситуациях, сопряженных с тревогой и неуверенностью в себе и приводящих к возникновению чувства одиночества, беспомощности.

Аффилиация выражается через усиление близости: взгляд, направленный на другого, зрительный контакт, прикосновение, открытая поза, личные темы, самораскрытие и выражение общей поддержки Я-концепции партнера. Собеседники могут желать разного уровня аффилиации. При этом люди редко обсуждают проблемы аффилиации до момента, когда надвигаются перемена или кризис. Возникновение или обсуждение аффилиации происходит и направляется ожиданиями того, насколько быстро должны развиваться отношения. Попытки поднять или снизить уровень аффилиации основываются на желании одного из партнеров добиться уровня отношений, максимально приближенного к желательному. Участниками общения будет использоваться некоторый набор возможных проявлений «близости», с тем чтобы заявить об усилении аффилиации (например, попытки держать партнера за руку). Партнер может либо принять заявку, либо попытаться сохранить аффилиацию на существующем уровне, либо даже снизить его. Самое сложное для партнера — отклонить заявку на усиление аффилиации, не отвергая сделавшего заявку раз и навсегда. Это оказывается возможным, если принять один жест аффилиации, но ослабить аффилиацию, передаваемую по другому каналу (например, позволив держать себя за руку, перестать говорить на личные темы или отвести взгляд от партнера).

Когда уровень близости выражается обоими партнерами согласованно, общение между ними воспринимается как естественное и нормальное.

Какое сочетание способов проявления аффилиации будет восприниматься как нормальное, зависит от природы отношений (например, родитель — ребенок, преподаватель — студент) и достигнутого уровня аффилиации.

Существует коммуникационная модель развития и ухудшения отношений, состоящая из десяти этапов взаимодействия. Этапы отно-

шений, которые характеризуются нарастающей близостью и нарастающей позитивной аффилиацией, включают в себя: вступление, экспериментирование, интенсификацию, интеграцию, объединение.

Стадия вступления — это такой период в отношениях, когда партнеры только узнают друг друга, он включает в себя оценку привлекательности и доступности предполагаемого партнера. На стадии экспериментирования партнеры изучают друг друга, снимая неуверенность, находя общие моменты и темы, которые следует избегать. На этой стадии общение расслабленно и некритично, обязательств мало и они не сильны. Когда отношения развиваются, они усиливаются, самораскрытие делается более глубоким и интимным, партнеры становятся все более преданными друг другу, и общение между ними приобретает черты уникальности. Партнеры достигают стадии интеграции, когда они начинают разделять между собой разные аспекты своей жизни, включая социум, частную и публичную близость (выражающиеся через знаки близости, например, кольца) и «парную» идентичность. Вербально «ты и я» превращается в «мы», и в обиход входят ласковые «прозвища». Объединение — это публичное признание, что обязательства заявлены и приняты, контракт заключен. Брак — самый публичный и официальный ритуал объединения, однако данное объединение принимает множество форм и переживает различные этапы отношений. Конечно, отношения могут замедляться, застревать или стабилизироваться на одной из этих стадий.

Что касается распада отношений, дистанцирования, то здесь следующие стадии: дифференциация, ограничение, стагнация, избегание, прекращение.

Эти стадии можно считать параллельными первым пяти стадиям. Каждая характеризуется ослаблением аффилиации и внимания к чувствам другого. По мере того как отношения приходят в упадок, «мы» превращается в «ты и я», уменьшается количество и качество обмена информацией, общение затрудняется, становится стилизованным, неловким. Партнеры по возможности избегают друг друга. Прекращение — это более или менее официальное заявление, что отношения завершены. На любом этапе отношения могут стабилизироваться.

Для эскалации отношений в сторону позитивной аффилиации используется, как правило, самораскрытие. Это возможно при помощи операции, которую называют *правилом взаимности* (т.е. «требованием» от партнера эквивалентной поведенческой реакции, в особенности самораскрытия). Считается, что одно раскрытие поро-

дит другое, приблизительно равной валентности (позитивная или негативная информация), и шаг за шагом отношения станут более интимными.

Несмотря на то, что люди под действием стресса склонны стремиться к общению, известны ситуации, когда стресс скорее снижает, нежели увеличивает аффилиативные тенденции. Во-первых, это случается тогда, когда стресс связан с чувством неловкости, стыда. Во-вторых, человек может предпочесть остаться один под действием сильного страха и эмоционального потрясения. Например, установлено, что среди раковых больных чрезвычайно сильное чувство страха уменьшает стремление к общению. Таким образом, низкий уровень страха, так же как и чрезвычайно высокий, вызывает меньшую аффилиацию, нежели промежуточный. Возможно, крайняя степень страха и потрясения понижает тягу к общению потому, что человек опасается усиления своих страхов в процессе разговора о них.

Социальная поддержка — это чувство, что тебя поддерживают другие. Как правило, она включает в себя четыре компонента:

- *эмоциональную поддержку* (уверенность в том, что о тебе заботятся, тебя любят);
- *оценочную поддержку* (социальное сравнение и ответ на вопрос, правильно ли я отношусь к тому или иному явлению);
- *информационную поддержку* (информацию о том, как воспринимать явления);
- *инструментальную поддержку* (получение конкретной действенной помощи).

Одним из механизмов понимания в общении является межличностная аттракция. Аттракция (англ. attract — притягивать, привлекать) — это процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, в результате которого формируются межличностные отношения.

Понятие «аттракция» тесно связано с межличностной привлекательностью. Одни исследователи рассматривают аттракцию как процесс и одновременно результат привлекательности одного человека для другого; выделяют ее уровни (симпатия, дружба, любовь) и связывают с перцептивной стороной общения (Г.М. Андреева). Другие полагают, что аттракция — это своеобразная социальная установка, в которой преобладает позитивный эмоциональный компонент (Л.Я. Гозман). Третьи понимают под аттракцией привлекательность одного человека для другого, в силу чего к нему проявляется позитивное эмоциональное отношение.

Мощным фактором, питающим аттракцию и дружбу, является сходство. Друзья похожи друг на друга больше, чем не друзья (по возрасту, полу, семейному положению, расе, характеру, уму). Сходство позиций особенно часто приводит к взаимной аттракции. Аттракция — это линейная функция пропорции сходных установок в общем количестве установок.

Между мужской и женской дружбой есть важные различия. Для женщины друг (подруга) — это тот (та), с кем она может доверительно разговаривать о своих чувствах и проблемах. Женщины в разговорах с друзьями склонны касаться более интимных вопросов, чем мужчины, которые выбирают друзей со сходными интересами, делая упор на совместной деятельности, а не на обсуждении чувств.

Чувство сексуального влечения и влюбленность переживаются иначе, нежели аффилиация и дружба. Многие любовные отношения, особенно вначале, характеризуются сексуальным влечением, которое приводит к переживанию любви-страсти. Это чувство включает в себя стремление к соединению с другим и характеризуется сильным возбуждением и колебаниями настроения от счастья к отчаянию. Страстная любовь обычно сопровождается одержимостью партнером, его идеализацией и стремлением его узнать, а также желанием, чтобы партнер узнал тебя.

Нужно отметить, что физическая привлекательность вызывает романтическое влечение посредством сомнительного, но мощного стереотипа: если человек красив, мы склонны наделять его (ее) множеством других положительных черт. Привлекательные субъекты как женского, так и мужского пола рассматриваются в более положительном свете, чем непривлекательные, хотя сильнее тенденция возвышать и идеализировать привлекательных женщин, нежели привлекательных мужчин.

22.5. Совместная деятельность, ее структура и динамика

В процессе совместной деятельности осуществляются социальная детерминация индивидуальной психики, а также взаимодействие между внешними и внутренними факторами поведения, которое порождает новые социально-психологические образования.

Совместная, или распределенная, деятельность предполагает наличие совместного воздействия на общий предмет деятельности, а также воздействие участников совместной деятельности друг на друга. Взаимодействие, или общение, по словам Б.Ф. Ломова, «как

бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль».

В совместной деятельности возможны следующие стратегии поведения участников по отношению друг к другу:

✓ содействие как действенная помощь другим, активное способствование достижению общих целей;

✓ противодействие достижению целей другими участниками совместной деятельности, совершение не согласованных с ними действий;

✓ уклонение от взаимодействия, активный уход, избегание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда обстоятельства не только способствуют взаимодействию, но и требуют его.

Различное сочетание этих трех стратегий определяет возможные ситуации взаимодействия. Если рассматривать диадное взаимодействие как наиболее простой его вариант, то можно выделить следующий ряд социально-психологических типов взаимодействия.

Сотрудничество — оба партнера содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Противоборство — оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого.

Уклонение от взаимодействия — партнеры стараются избегать активного взаимодействия.

Однонаправленное содействие — один из участников совместной деятельности способствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним.

Однонаправленное противодействие — один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним.

Контрастное взаимодействие — один из партнеров старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия ему.

Компромиссное взаимодействие — оба партнера отчасти содействуют, отчасти противодействуют друг другу.

Хотя диадное общение достаточно распространено, это лишь элемент системы реального общения, поэтому для рассмотрения взаимодействия трех и более человек необходимы более многомерные, системные, иерархические модели.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. Как можно охарактеризовать процесс общения, согласно теории Г.М. Андреевой?

2. Какие виды сензитивности лежат в основе социально-психологической наблюдательности?

3. В каких направлениях изменяется эмоциональное содержание межличностных отношений?

4. Верно ли, что аффилиация — потребность в общении, осуществлении эмоциональных контактов, в проявлениях дружбы и любви?

5. Единство скольких компонентов представляет собой совместная деятельность?

6. Почему взаимодействие в диаде — наиболее простой и примитивный вариант группового взаимодействия?

(!) *Тестовые задания*

1. По Г.М. Андреевой, выделяют следующие составляющие общения:
А. Информационную, интерактивную и перцептивную.
Б. Информационную, невербальную и перцептивную.
В. Информационную, вербальную и перцептивную.
Г. Информационную и интерактивную.

2. В основе социально-психологической наблюдательности лежат следующие виды сензитивности...
А. Наблюдательная, теоретическая.
Б. Наблюдательная, теоретическая, идеографическая.
В. Наблюдательная, теоретическая, идеографическая и номотетическая.
Г. Все ответы верны.

3. Межличностные отношения развиваются по...
А. Вертикали и горизонтали.
Б. Вертикали и диагонали.
В. Горизонтали и диагонали.
Г. Вертикали и диагонали.

4. По мнению Хилла, стремление людей к обществу других обусловлено...
А. Тремя причинами.
Б. Четырьмя причинами.
В. Пятью причинами.
Г. Шестью причинами.

Глава 23

ПСИХОЛОГИЯ МАЛЫХ ГРУПП

23.1. Понятие, виды и структура малой группы

В основном жизнь человека проходит в малых группах (в семье, компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах). Именно в таких группах происходит формирование личности и проявляются ее качества. Малая группа опосредствует связи человека с обществом, трансформируя оказываемое на него воздействие.

Малые группы на протяжении всей истории социальной психологии были основным объектом эмпирических исследований и лабораторных экспериментов.

Центральный психологический феномен, характеризующий малую группу как предмет социально-психологического исследования — это психологическая общность. Основными ее критериями выступают:

✓ явления сходства и общности индивидов, входящих в малую группу (общность мотивов, целей, ценностных ориентаций и социальных установок);

✓ идентификация индивидов со своей группой (осознание принадлежности к данной группе, чувство «мы»);

✓ осознание членами группы имеющихся между ними сходства и общности, а также отличий «своей группы» от других;

✓ наличие социально-психологических характеристик, которые присущи группе в целом, а не отдельным ее индивидам, например таких, как сплоченность, социально-психологический климат и др.

За «нижнюю границу» размеров малой группы большинство специалистов принимают три человека. Это связано с тем, что в случае отсутствия согласия в группе из двух человек не могут форми-

роваться групповые социально-психологические феномены, поэтому диаду рассматривают как специфическую разновидность малой группы. «Верхняя граница» малой группы определяется не столько ее количественными, сколько качественными характеристиками, например контактностью, т.е. возможностью каждого члена группы регулярно воспринимать друг друга, вступать в непосредственный контакт и общаться с другими ее представителями.

Общее определение малой группы можно сформулировать следующим образом: это небольшое по размеру объединение индивидов на основании общего для них качества или признака.

Различные *классификации* малых групп относятся не к специально создаваемым для проведения исследований лабораторным группам, а к реальным малым группам, возникающим естественным способом.

Среди реально существующих малых групп наиболее важным представляется выделение *формальных* и *неформальных* групп, предложенное Э. Мэйо. Формальными называются группы, членство и взаимоотношения в которых определяются официальными предписаниями. К формальным малым группам относятся первичные подразделения социальных организаций и институтов (трудовые, учебные и т.д.).

Неформальные малые группы — это объединения людей, возникающие на основе внутренних, присущих самим индивидам потребностей в общении, принадлежности, понимании, симпатии и любви. Примерами таких групп являются дружеские компании, неформальные объединения людей, связанных общими интересами, увлечениями. Формальные и неформальные группы различаются механизмами своего образования и характером существующих в них межличностных взаимоотношений. Однако, как и любая классификация, деление групп на формальные и неформальные достаточно условно, так как неформальные группы могут возникать и функционировать в рамках формальных организаций, и наоборот, группы, возникающие как неформальные, могут приобретать признаки формальных групп.

По времени существования выделяют группы *временные* и *постоянные*.

Основными качественными характеристиками малой группы являются ее композиция и структура. *Композицией* называется совокупность индивидуальных особенностей членов группы, характеризующих ее как целое. Выбор параметров, по которым определяется композиция группы, зависит от конкретных задач исследования. Наиболее часто выделяются такие критерии, как пол, возраст, образование, национальная принадлежность, социальное положение.

Структура группы — это совокупность связей, складывающихся в группе между отдельными индивидами или микрогруппами как элементами данной группы. Наиболее часто выделяют структуру функциональных связей, т.е. отношений, определяемых характером распределения функций между членами группы, и структуру эмоциональных связей или межличностных отношений. В исследованиях формальных групп и организаций принято выделять формальную и неформальную структуры. *Формальная структура* группы — это совокупность связей и отношений между членами группы, определяемая формальными предписаниями (должностными инструкциями, иерархической структурой организации и т.д.). *Неформальная структура* группы — это реально складывающаяся в организации структура межличностных связей, коммуникаций и влияния. Наличие в группе функциональной структуры, т.е. распределение между ее членами функций, необходимых для достижения цели совместной деятельности, является отличительным признаком организованных групп в отличие от стихийно сложившихся, в которых взаимодействие между людьми носит неупорядоченный характер.

В социально-психологических исследованиях малых групп выделяют и анализируют социометрическую и коммуникативную структуры, а также структуру власти и влияния. *Социометрическая структура* группы — это совокупность связей между ее членами, характеризуемых взаимными предпочтениями и отвержениями, выявленная по результатам социометрического теста Дж. Морено. В основе социометрической структуры группы лежат эмоциональные отношения симпатии и антипатии.

Коммуникативная структура группы — это совокупность связей между ее членами, характеризуемых процессами приема и передачи циркулирующей в группе информации. Основные характеристики коммуникативной структуры группы: положение, которое занимают члены группы в системе коммуникаций (доступ к получению и передаче информации); частота и устойчивость коммуникативных связей в группе; тип коммуникативных связей между членами группы (централизованные или децентрализованные «коммуникативные сети»).

Структура социальной власти и влияния в малой группе — это совокупность связей между ее членами, характеризуемых направленностью и интенсивностью их взаимного влияния друг на друга. Основные характеристики структуры социальной власти и влияния — системы связей, лежащих в основе руководства группой (если речь идет о формальной группе) и неформального влияния, выраженного феноменом лидерства.

В отечественной психологии можно выделить четыре основных исследовательских подхода к рассмотрению групп.

1. Деятельностный подход, основанный на принципе деятельности. К нему относятся стратометрическая концепция групповой активности А.В. Петровского, программно-ролевая концепция группы М.Г. Ярошевского, концепция Г.М. Андреевой о модели социально-перцептивных процессов в совместной деятельности.

2. Социометрическое направление, основанное на использовании различных вариантов социометрического теста в качестве основного методического средства (Я.Л. Коломинский).

3. Параметрическая концепция, основная идея которой состоит в том, что поэтапное развитие малой группы осуществляется благодаря развитию ее важнейших социально-психологических параметров (Л.И. Уманский).

4. Организационно-управленческий подход, основанный на разрабатываемых в социологии и социальной психологии представлениях о социальной организации и управленческой деятельности, когда группа рассматривается как субъект управления (Е.С. Кузьмин).

Перечислим основные характеристики (признаки) группы:

✓ относительно устойчивое социальное образование, система социального взаимодействия;

✓ форма социального объединения, при которой ее члены взаимодействуют друг с другом лично;

✓ социальное взаимодействие между индивидами в группе, организованное на основе совместного участия в деятельности, которому присущи общность целей, установок, мотивов поведения, системы ценностей, а также общность сознания, организующего групповое действие.

Кроме того, малой группе как специфическому виду человеческой общности, присущи:

• прямой (или косвенный) контакт и межличностное взаимодействие между составляющими ее индивидами;

• общность цели деятельности и переживание общих чувств;

• общность сферы интересов, мотивов, установок, норм, нравов, привычек и обычаев;

• внутренняя распределенность функций и групповых ролей;

• определенная локализация в пространстве и известная устойчивость во времени.

Широко распространенным в социальной психологии является понятие «референтная группа». Оно означает группу, к которой

данный индивид относит себя сознательно. Термин «референтная группа» имеет четыре основных значения. Это группа, на которую данный индивид ориентируется в своих действиях; которая служит образцом или критерием для оценки личного поведения; в которую индивид стремится вступить, стать ее членом; группа, чьи взгляды и ценности служат эталонами для индивида, который не является непосредственным ее членом.

23.2. Динамика и развитие малой группы

Механизмы формирования малых групп существенно различаются в зависимости от вида группы. Образование формальной группы происходит независимо от потребностей и желания объединиться и общаться именно с данными людьми. Здесь правильнее говорить о вхождении индивидов в формирующуюся группу, обусловленном индивидуальными потребностями личности.

Неформальные группы, напротив, образуются преимущественно на основе потребностей в общении, участии, принадлежности, поэтому в их возникновении большую роль играют психологические механизмы эмоциональной привлекательности и психологической совместимости индивидов. К числу наиболее универсальных психологических механизмов, способствующих объединению людей в малые группы и формированию психологической общности, относятся *механизмы взаимного влияния* в процессе общения: подражание, внушение, эмпатия, идентификация.

Феномен групповой динамики определяется исследователями поразному. М.-А. Робер и Ф. Тельман определяют групповую динамику как процесс, посредством которого взаимодействие между конкретными индивидами уменьшает напряжение между ними, приводит к взаимному удовлетворению.

Впервые термин «групповая динамика» был использован К. Левином и определялся им как дисциплина, исследующая положительные и отрицательные силы, действующие в группе. При описании принципов групповой динамики К. Левин опирался на законы гештальтпсихологии.

В современной социальной психологии понятие «групповая динамика» относится к развитию отношений в группе, изменениям, которые наступают в результате действующих в группе сил.

Понятие групповой динамики включает в себя пять основных элементов: цели группы, нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы и фазы ее развития.

В концепции Л.И. Уманского поэтапное развитие группы представляется как последовательная смена стадий, характеризующихся качественными различиями таких параметров, как направленность, организованность, подготовленность, интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность. Целостными характеристиками группы выступают также сплоченность, микроклимат, референтность, лидерство, интрогрупповая и интергрупповая активность. Развитие группы происходит в континууме, «высшую точку» которого занимает коллектив — реальная контактная группа, отличающаяся организованностью, подготовленностью и психологической коммуникативностью, а «низшую точку» этого развития представляет только что сформированная группа-конгломерат. В процессе развития группы автор выделяет ключевые точки (стадии):

- номинальная группа, характеризующаяся внешним формальным объединением вокруг предписанных социальных задач;
- группа — ассоциация, характеризующаяся начальной межличностной интеграцией ее членов;
- группа — кооперация, в которой происходит взаимная интеграция в межличностных и деловых отношениях;
- группа — автономия, обладающая высоким внутренним единством по всем параметрам внутригрупповой активности.

Отличительной особенностью коллектива является его интеграция с другими группами на основе направленности на более общие, социально значимые цели.

В психологической теории коллектива, разрабатываемой А.В. Петровским, развитие группы характеризуется двумя основными критериями: степенью опосредствованности межличностных отношений, содержанием совместной деятельности и ее общественной значимостью. По первому критерию уровень развития группы можно определить в континууме от диффузной группы (случайного собрания людей, не связанных совместной деятельностью) до высокоорганизованных групп, межличностные отношения в которых максимально подчинены целям совместной деятельности. По второму критерию выделяют группы с положительной и отрицательной социальной направленностью. Развитие группы характеризуется динамикой изменения ее свойств по обоим параметрам, что предусматривает возможность регрессивного изменения отношений и позволяет четко типологизировать группы по этим параметрам.

В западной социальной психологии существует большое количество моделей развития группы. Для большинства из них характерно выделение трех основных этапов: ориентировки в ситуации, конфликта и достижения согласия или равновесия.

Групповую сплоченность выделяют как один из основных параметров развития малой группы. Понятие «сплоченность» используется для обозначения таких свойств малой группы, как уровень психологической общности, единство членов группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, степень эмоциональной привлекательности группы.

Первые эмпирические исследования групповой сплоченности начались в западной социальной психологии в школе групповой динамики. Л. Фестингер определял групповую сплоченность как результат влияния всех сил, действующих на членов группы с тем, чтобы удерживать их в ней. В качестве таких сил рассматривались: эмоциональная привлекательность группы для ее членов, полезность группы для индивида, удовлетворенность индивидов своим членством в группе. Уровень сплоченности малой группы проявляется в частоте и устойчивости существующих в ней коммуникативных связей.

23.3. Особенности включенности личности в малую группу

Исследование взаимодействия индивида и малой группы связано, с одной стороны, с изучением группового давления, т.е. совокупности воздействий малой группы на установки, психические явления и поведение индивида, а с другой — с изучением закономерностей влияния индивида на групповые психологические явления и поведение, т.е. с описанием феномена лидерства.

Первые экспериментальные исследования в этой области были посвящены изучению влияния присутствия группы и группового взаимодействия на протекание психических процессов у индивида (В. Меде, Ф. Олпорт, В.М. Бехтерев). Обобщение результатов этих, а также последующих исследований позволило Н.Н. Обозову сделать следующие выводы. В условиях присутствия других лиц у индивидов снижаются: чувствительность (болевая, слуховая, обонятельная, кинестетическая), объем и концентрация внимания, точность выполнения простых арифметических действий, генерирование оригинальных идей, т.е. характеристики точности (качества) психической деятельности. Одновременно повышаются: сила мышечного напряжения, продуктивность внимания, показатели долговременной памяти, т.е. скоростные (временные) характеристики психической деятельности. В первом случае можно говорить о *феномене социальной ингибиции*, т.е. подавлении, угнетении психических функ-

ций под влиянием группы, во втором — о *феномене социальной фасилитации*, т.е. об их поддержке, усилении.

В условиях группового взаимодействия у индивидов снижаются точность восприятия сложных объектов при их кратковременном предъявлении и качество (нетривиальность) генерируемых идей, повышаются точность восприятия простых объектов и времени, точность восприятия сложных объектов при их длительном предъявлении и способность к определению в объектах сходных элементов. Это говорит об усилении тенденции к конвергенции, согласованности мнений и оценок в условиях группового взаимодействия. Экспериментальные исследования М. Шерифа, П. Зоди, Е. Боварта, Н.Н. Обозова показывают, что при высокой определенности и малой сложности перцептивных задач в группе повышается точность восприятия и снижается конвергенция оценок, а при высокой неопределенности и сложности задач точность восприятия в группе снижается, а конвергенция оценок увеличивается.

Феномен лидерства привлекает внимание исследователей исключительной практической значимостью проблемы с точки зрения повышения эффективности управления в различных сферах жизни. Лидерство в малой группе — это феномен воздействия или влияния личности на социально-психологические явления и поведение отдельных ее членов и группы в целом. Лидерство основано на личных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе. Главными признаками лидерства являются: высокий уровень активности и инициативности человека при решении совместных задач; большая информированность о решаемой задаче, членах группы, о ситуации в целом; выраженная способность воздействовать на других людей; большее соответствие поведения мнениям, позициям, ценностям, принятым в данной группе; более яркое проявление личностных качеств, эталонных для данной группы.

Основные функции лидера: организация совместной деятельности группы, выработка и поддержание групповых норм и правил поведения, внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими группами, принятие личной ответственности за групповые результаты, установление и поддержание благоприятного социально-психологического климата в группе.

Лидерство — это сложное многоплановое явление, определяемое рядом факторов: внешних и внутренних.

Малая группа представляет собой определенную социально-психологическую систему, которая интегрирует личности как «микросистемы». В социологии сложилась ролевая теория личности. Со-

гласно В.А. Ядову, ролевая теория личности — это теория, в которой личность описывается посредством усвоенных и принятых субъектом или вынужденно выполняемых социальных функций и образцов поведения — ролей, обусловленных социальным статусом личности в обществе или группе.

Основные положения теории личности в социальной психологии, сформулированные Дж. Мидом, уделяют внимание «научению роли», их освоению в процессах межличностного взаимодействия, подчеркивая стимулирующее воздействие «ролевых ожиданий» со стороны «значимых» для данного индивида лиц.

В рамках ролевой теории личности был выявлен такой феномен, как «ролевой конфликт» — переживание субъектом неоднозначности или противоречивости ролевых требований со стороны разных социальных общностей, членом которых он является.

А.А. Налчадпсяном разработана концепция ролевого поведения личности в группе, которое детерминировано ее статусом и той ролью, которую она играет в соответствии со статусом.

Концепция социальной роли, связанная с нормами и ожиданиями, включает в себя следующие «блоки»:

- *представляемая роль* (система ожиданий индивида и группы);
- *субъективная роль* (субъективные представления человека о том, как он должен действовать по отношению к лицам с другими статусами);
- *играемая роль* (наблюдаемое поведение личности, имеющей определенный статус, по отношению к лицу с другим статусом).

Стиль ролевого поведения — это «личностная окраска» исполнения роли, зависящая от темперамента, характера, мотивации и других психологических особенностей личности. Ролевое поведение личности двупланово, вследствие чего его можно представить как действия, исходящие от нормативных требований и от личных притязаний.

Первый план поведения — это социальная форма ролевых действий, второй — это психологический способ ролевой самореализации.

Понятие социальной роли предполагает наличие следующих моментов:

✓ социальная роль регулируется теми или иными правами и обязанностями как в обществе в целом, так и в малых группах;

✓ сам человек имеет мнение о том, как он будет исполнять свою роль;

✓ различные роли имеют для личности неравноценную значимость;

✓ роль личности проявляется в ее реальном поведении.

Любая социальная система имеет свой «набор ролей», который определяется: устойчивыми ожиданиями общества или группы в отношении поведения лица, обладающего определенным статусом; совокупностью ценностных ориентаций личности, называемых «интернализованной» (внутренне принятой) ролью; существованием людей, поведение и внутренний облик которых рассматриваются субъектом как идеальное воплощение роли и служат образцом для подражания.

Таким образом, социальная роль представляет собой своеобразный механизм, посредством которого общественные интересы детерминируют поведение личности.

С другой стороны, социальная роль может рассматриваться как модель поведения, «запрограммированная» социальной системой общества. В качестве ролевых предписаний, обеспечивающих стабильность социально-ролевых действий, в общении выступают социальные роли. Они являются устойчивыми регуляторами взаимодействий личности в социальной общности.

23.4. Социально-психологические характеристики конфликта

Конфликт (лат. conflictus — столкновение) есть форма выражения противоречия. В теории конфликтов (конфликтологии) принято описывать конфликт с нескольких точек зрения: во-первых, как борьбу, направленную на нейтрализацию противника и нанесение ему ущерба; во-вторых, как психическое напряжение и враждебность по отношению к окружающим; в-третьих, как достижение своих собственных целей за счет подавления остальных.

Конфликт как социальное явление дает известный, ярко окрашенный негативный эффект. Но наряду с этим он выполняет важную позитивную функцию, заключающуюся в разрешении противоречий, в развитии за счет осознания участниками конфликта самого факта произошедшего и накоплении жизненного опыта. Конфликт является средством выражения неудовлетворенности или протеста, информирования конфликтующих сторон об их интересах и потребностях. В определенных ситуациях, когда негативные взаимоотношения между людьми контролируемы и, по крайней мере, одна из сторон отстаивает не только личные, но и организационные интересы, конфликты помогают участникам сплотиться, мобилизовать волю и интеллектуальные усилия на решение принципиально важных вопросов.

К числу **социально-психологических** относятся те причины конфликтов, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей, самим фактом их включения в социальные группы. Выделяют несколько типичных социально-психологических причин возникновения конфликтов.

1. *Значительные потери и искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации.* Нередко человек в процессе общения не может передать всю информацию, касающуюся проблемы, обсуждаемой с партнером, без существенных искажений. Значительная часть информации содержится на уровне бессознательного и словами вообще не выражается. Другая ее часть теряется из-за ограниченности словарного запаса конкретного человека, недостатка времени. Многое из сказанного не усваивается собеседником в силу невнимательности или трудностей понимания. Неправильное понимание людьми друг друга может быть причиной конфликтов, усложнять разрешение социальных противоречий, возникших по иным причинам.

2. *Несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей или групп.* В ситуации межличностного взаимодействия и общения его участники могут играть не те роли, которые они ожидают друг от друга. Когда руководитель общается, например, с подчиненным, то обычно он считает себя старшим, а подчиненного — младшим. Если подчиненный в данной ситуации так же оценивает распределение ролей, то такое взаимодействие будет длиться бесконфликтно и сколь угодно долго.

3. *Непонимание людьми того, что при обсуждении проблемы несовпадение позиций может быть вызвано не реально существующим расхождением во взглядах, а разными подходами к ее решению.* Проблемы, которые обсуждают и решают люди, как правило, сложны, имеют много сторон и оттенков. Партнеры по взаимодействию нередко подходят к их решению, имея изначально разное отношение к наличной ситуации. Вследствие этого участники дискуссии один и тот же ее аспект могут оценивать неодинаково. В принципе, при обсуждении сложной проблемы в группе будет примерно столько же точек зрения, сколько и людей, участвующих в ее обсуждении. Разнообразие мнений естественно и необходимо, но, несмотря на это, некоторые люди иногда болезненно относятся к точкам зрения, отличающимся от их собственных.

4. *Выбор членами группы различных способов взаимной оценки результатов деятельности и личностей друг друга.* Оценивая других, человек за основу чаще принимает то, что им не удалось сделать по сравнению с теми, кто выполнил аналогичную работу на

«отлично». Сам же работник обычно оценивает свои результаты, ориентируясь на качество деятельности других людей, выполнивших аналогичную работу хуже. В итоге одна и та же деятельность может быть оценена не только по-разному, но даже противоположно. Известна социально-психологическая закономерность, согласно которой люди склонны приписывать (справедливо или нет) заслуги исключительно своему труду и компетентности, а собственные поражения, неудачи и ошибки объяснять невезением, кознями или некомпетентностью других людей или неблагоприятной ситуацией. Отношение к успехам и неудачам своих оппонентов обычно подчиняется прямо противоположной логике: неудачи противника возлагаются целиком на человека, а его заслуги обесцениваются влиянием ситуационных факторов (повезло, хорошие советники и т.п.)

Существует еще ряд социально-психологических причин межличностных и межгрупповых конфликтов. К ним относятся присущий человеку конкурентный характер взаимодействия с другими людьми; ограниченные способности к децентрации, т.е. изменению собственной позиции в результате сопоставления ее с позициями оппонентов; стремление к власти и другие причины.

23.5. Конформизм как влияние большинства

Влияния малой группы на протекание психических явлений и поведение индивида связано с изучением феномена *конформизма* (лат. conformis — подобный).

Явление конформизма было открыто американским психологом С. Ашем в 1952 г. в его знаменитых экспериментах с «подставной» группой: перед испытуемыми ставилась задача сравнения длины линий. Обнаружено, что около 30% испытуемых давали вслед за группой ошибочные ответы, т.е. демонстрировали конформное поведение. После окончания экспериментов с его участниками проводилось интервью в целях выяснения их субъективных переживаний. Большинство опрошенных отмечали значительное психологическое давление, которое оказывает мнение большинства группы.

В дальнейшем такие эксперименты неоднократно воспроизводились в различных модификациях (Р. Крачфилд). Установлено, что за внешне сходным «конформным» поведением могут скрываться принципиально различные по психологическим механизмам его варианты. К примеру, одни испытуемые, давшие неправильный ответ, были искренне убеждены в том, что решили задачу правильно. Такое поведение можно объяснить эффектом группового внушения,

при котором воздействие группы происходит на неосознаваемом уровне. Другие испытуемые отмечали, что они не согласны с мнением группы, но не хотели открыто высказывать свое мнение, чтобы не вступать в конфронтацию. В данном случае можно говорить о внешнем конформизме, или приспособленчестве. Представители третьей группы «конформистов» говорили о том, что у них возникал сильный внутренний конфликт, связанный с расхождением с мнением группы, но они делали выбор в пользу группы и были убеждены в правильности группового мнения. Этот тип поведения классифицируется как внутренняя конформность.

На степень выраженности конформизма оказывают влияние следующие факторы:

✓ пол индивида: женщины в целом более конформны, чем мужчины;

✓ возраст: конформное поведение чаще проявляется в молодом и старческом возрасте;

✓ профессия (статус) и уровень образованности личности, ряд индивидуально-психологических особенностей;

✓ психическое и физическое состояние человека: плохое самочувствие, усталость, психическая напряженность усиливают проявление конформности;

✓ размер группы: вероятность конформности возрастает с увеличением численности группы и достигает максимума в присутствии пяти — восьми человек;

✓ специфика группы и характер ее санкций в случае неподчинения индивида.

Конформизм как явление отличается от конформности как личностного качества, проявляющегося в тенденции индивида к сильной зависимости от группового давления в различных ситуациях. Ситуационный конформизм связан с проявлением высокой зависимости от группы в конкретных значимых для него ситуациях. Феномен негативизма личности по отношению к группе, т.е. выраженное сопротивление и противопоставление себя группе, не является противоположностью конформизму, а выступает как частное проявление зависимости от группы. Противоположной конформизму считаются самостоятельность индивида, независимость его установок и поведения от группы.

23.6. Инновация как влияние меньшинства

Психолог С. Московичи доказывает, что в большинстве случаев влияние меньшинства, или инновацию, нельзя объяснить механиз-

мами, реализующими влияние большинства. По его мнению, сущность влияния меньшинства заключается в его собственной манере поведения: меньшинство должно предлагать ясную позицию и твердо ее придерживаться, сопротивляясь давлению большинства. Важным компонентом этого стиля поведения является постоянство отстаивания своей позиции. Оно включает два компонента: постоянство самого индивида, стабильность во времени (диахронная последовательность) и постоянство внутри группы, составляющей оппозиционное меньшинство (синхронная последовательность). Только при том условии, что участники меньшинства согласны между собой и это согласие продолжительно во времени, они могут ожидать, что большинство начнет подвергать сомнению свою позицию, присматриваясь к правоте позиции меньшинства, и в результате подвергаться его влиянию.

Влияние меньшинства начинает сказываться только спустя определенный промежуток времени. Нонконформизм довольно часто является достаточно субъективно неприятным и травмирующим для меньшинства (К. Левин). Это связано с тем, что постоянное оспаривание «вопящей кучкой» мнений большинства действует на него раздражающе, вызывает недовольство, насмешки, нелюбовь группы. Мнение о потенциальной правоте позиции меньшинства усиливается, когда представители большинства замечают, что один или более членов их собственной группы начинают действовать так же, как и меньшинство. Это может ориентировать группу на пересмотр и обдумывание своей позиции. Постоянство мнения меньшинства зачастую становится центром групповой дискуссии. Этому способствуют яркость и новизна предлагаемой меньшинством точки зрения, количество, убедительность и красноречивость излагаемых и предлагаемых аргументов (Ш. Немеет).

По мнению С. Московичи, меньшинство способно оказывать влияние на установки и поведение большинства, причем это влияние может не осознаваться представителями большинства и латентно существовать в процессе группового взаимодействия, обнаруживая себя много позднее.

? *Контрольные вопросы*

1. Какова минимальная численность малой группы?
2. Каковы отличительные признаки коллектива?
3. Каковы основные проявления феномена социальной фасилитации?
4. В чем заключаются основные функции лидера?
5. Каковы основные причины возникновения агрессии в группах?
6. Что такое диахронная последовательность индивида?

① *Тестовые задания*

1. За «нижнюю границу» малой группы принимают...

А. Одного человека.

Б. Двух человек.

В. Трех человек.

Г. Четыре человек.

2. В современной социальной психологии понятие «групповая динамика» характеризует...

А. Отношения в группе, развивающиеся в результате воздействия на ее членов внутригрупповых сил.

Б. Цели группы.

В. Состояние группы в конкретной точке пространственно-временного континуума.

Г. Задачи группы.

3. Феномен социальной фасилитации проявляется в...

А. Поддержке группой психических функций индивида.

Б. Угнетении группой психических функций индивида.

В. Стагнации психических функций индивида под воздействием группы.

Г. Попеременной поддержке и угнетении группой психических функций индивида.

4. К социально-психологическим причинам конфликтов относятся...

А. Искажение и неполная передача информации участниками взаимодействия.

Б. Поведение руководителя как подчиненного.

В. Учет всеми участниками дискуссии реально существующих между ними расхождений во взглядах на обсуждаемую проблему.

Г. Делегирование руководителем полномочий.

Глава 24

ПСИХОЛОГИЯ БОЛЬШИХ ГРУПП И МАССОВИДНЫХ ЯВЛЕНИЙ

24.1. Методологические и прикладные проблемы исследования массовидных явлений

Исследованием психологии больших социальных групп в последние десятилетия занимались Г.М. Андреева, А.И. Горячева, М.Г. Макаров, Г.Г. Дилигенский, О.И. Зотова, В.В. Новиков, Е.В. Шорохова, Е.С. Кузьмин, А.Р. Лурия, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Поршнев и др.

Выделяются следующие вопросы: 1) какие группы следует рассматривать в качестве «больших»; 2) какова психологическая структура больших групп (элементы, их соподчинение, взаимосвязи); 3) каково соотношение психики отдельных индивидов, входящих в группу, с элементами групповой психологии; 4) каковы методы изучения всех этих явлений (Г.М. Андреева).

По мнению Г.Г. Дилигенского, психология больших групп исследует особенности различных видов групп (например, ассоциаций, организаций), механизм сложения индивидуальных действий в групповые; рассматривает группы как субъекты действия. Главным предметом изучения психологии больших групп он считает связи между объективной социальной общностью и общностью социально-психологической, исследование путей, способов и механизмов перехода от первых ко вторым.

Согласно классификации Г.Г. Дилигенского, в истории общества социальные группы проходят ряд уровней развития.

Первый уровень типологический. Характеризуется объективным сходством членов группы по каким-то признакам, которые имеют существенное значение в регуляции их индивидуального поведения, но не служат основанием для создания психологической общности. Это совокупность, но не единство индивидов.

Второй уровень развития социальной группы — это идентификация, при которой ее члены осознают свою принадлежность к данной группе.

Третьим является уровень солидарности, или интегрированности, что предполагает готовность членов группы к совместным действиям во имя коллективных целей; осознается общность интересов.

Всякая общность вступает во взаимодействие с другими общностями и в «чистом» виде не существует.

В качестве одного из факторов, определяющих социально-психологическую общность, Г.Г. Дилигенский выделяет степень эмпиричности, очевидности, непосредственности отражения в сознании членов группы признаков, позволяющих идентифицировать свою группу и отличить от «чужих». Таковыми считаются, например, признаки расы, языка, пола.

На уровень развития общностей влияет характер внутри- и межгрупповых коммуникаций. Средства массовой информации, например, объединяют ранее разобщенные группы в общее информационное поле, в контекст более широких социальных процессов.

Цементирующим признаком социально-психологической общности является идеология. Объединения людей в борьбе с угнетателями, колонизаторами, для защиты отечества возникали на основе идей. Эти идеи выступали как организующее начало, стимул к объединенным действиям.

Важное место в системе факторов, определяющих социально-психологическую общность группы, занимают ее общественно-исторический опыт, идеология, практика коллективного действия.

Психические явления в больших группах могут быть отнесены к тем же сферам психики, которые выделены в общей психологии: когнитивная, потребностно-мотивационная, аффективная и регулятивно-волевая. В психологии больших групп эти сферы приобретают специфические особенности.

К когнитивной сфере относятся коллективные представления, социальное мышление, общественное мнение, общественное сознание, менталитет. Когнитивные процессы в больших общностях отражают социальные процессы, статус групп в системе общественных отношений, уровень духовной жизни общества. Общественно-исторические процессы определяют специфику познавательных

процессов. Историчным является не только понятийный, категориальный строй мышления, но и его стиль. Известны особенности восточного и западного стилей мышления. Своеобразным является менталитет того или иного народа в разные периоды его исторического развития. В когнитивной сфере возникают, сохраняются, изменяются представления, стереотипы, ориентации, ценности.

Мотивационно-потребностная сфера представляется общественной мотивацией, социальными потребностями, ценностями, интересами, установками, идеалами. Большие социальные группы в психологическом отношении различаются прежде всего своими потребностями, которые возникают и развиваются в процессе социальной жизни. Интерес для психологии социальных групп имеет деление групповых потребностей на два вида: потребности группы как системы, нуждающейся в определенных условиях функционирования, и потребности большинства личностей, входящих в данную группу, т.е. типичные потребности.

Для изучения психологии больших групп важно понимание соотношений индивидуальных и коллективных потребностей.

В историческом процессе изменяются не только потребности, но и общественные интересы, что особенно ярко проявляется в периоды резких социально-экономических и политических преобразований.

Существенное место в мотивационной сфере занимают жизненные ориентации. В них выражаются цели деятельности групп, личностей, отношение к будущему. Они определяют предпочитаемую сферу жизнедеятельности людей.

Общественные идеалы — это обобщенные, сконцентрированные, образные представления о ценностях, являющиеся частью общественной идеологии и включенные во все сферы психики.

Аффективная сфера психологии больших групп включает чувства, эмоции и настроения. Определение «социальные чувства» имеет два значения: это чувства, в которых выражается эмоциональное отношение к фактам и ситуациям социальной действительности, и общее чувство объединения людей.

Общественные настроения являются одним из важных феноменов психологии больших групп. В них отражаются и переживаются отношения и оценки людьми объективных процессов и психических феноменов. В качестве особенностей коллективных настроений по сравнению с индивидуальными Б.Д. Парыгин выделяет гораздо большую социальную обусловленность, обусловленность всей системой социальных (экономических, политических, идеологических) отношений. Вместе с тем фактор физического самочувствия отходит на второй план.

Деятельностную сферу психологии больших групп составляют совместная, коллективная деятельность и групповое поведение. Специфическими являются цели деятельности, ее структура, субъекты и формы. Необходимо различать термины «профессиональная деятельность», «общественная деятельность», «социальные движения».

Все сферы психологии больших социальных групп органически взаимосвязаны. Их своеобразное единство в конкретных общественно-исторических условиях выражается двояко: как характеристика типичной личности представителя определенной общности и как характеристика психического склада общности (народа, класса, нации).

Психический склад — это комплексное и наиболее устойчивое образование в психологии общности. К нему относятся социальный характер, традиции, обычаи, привычки, нравы.

Социальный характер группы, народа определяется специфической культурой, историей, жизнедеятельностью и ее условиями.

Традиции — это исторически сложившиеся, принятые и узаконенные способы воспроизведения определенных социальных правил, норм поведения, отношений людей.

Обычаи — прочно установившиеся правила реагирования на конкретные события, выполнения некоторых общественно одобряемых действий. Обычаи и традиции хранят народный опыт, являются символами ценностей, выработанных общностью, приучают уважать их.

Элементом психического склада, примыкающим к обычаям, является предрассудок. Это укоренившееся в обществе мнение, не имеющее разумного доказательства и строгого подтверждения и относящееся преимущественно к предостерегательным, суеверным правилам. Предрассудки могут определять отношения их носителей к тем или иным природным или социальным явлениям. Предрассудки в той или иной степени присущи большинству социальных общностей.

Целостной, обобщающей характеристикой психологических особенностей социальных групп является образ их жизни. Это совокупность устоявшихся, типичных для определенных социально-экономических условий форм жизнедеятельности народов, классов, социальных групп, отдельных людей в материальном и духовном производстве, общественно-политической и семейно-бытовой сферах. В образе жизни общности и отдельного человека выражается система их отношений к обществу, труду, другим общностям и людям, себе.

24.2. Типологии и классификации больших социально-психологических общностей

Классификация больших групп не является четко разработанной хотя бы потому, что сами критерии большой группы остаются дискуссионными.

Выделяют, как известно, два вида социальных общностей людей: по наличию объективных биологических или социально-экономических связей и отношений и по наличию сознательного стремления людей к объединению на основе общих целей и ценностей. Эти основания могут пересекаться, противоречить одно другому, но используются и при классификации больших групп.

Объединение людей, имеющих общий объективно существующий и социально значимый признак, представляет собой типологическую группу. Таким признаком может быть демографический показатель. В этом случае типологическую группу составят мужчины, женщины, поколение, молодежь, средний возраст, пожилые люди и т.д. К большим группам иного типа относятся религиозные группы, партии, союзы, общественные движения. По социальному составу эти группы разнородны, гетерогенны; по социально-психологическим характеристикам они более однородны, чем группы типологические, здесь имеется психологическая общность, которая не совпадает с общностью объективной.

Большие социальные группы классифицируются по разным признакам. По времени различаются длительно существующие большие группы — классы, нации — и недолго существующие — политические партии, митинги, аудитории, толпа, по характеру организованности — неорганизованности — толпа, партии, союзы. Некоторые большие группы возникает случайно, стихийно (толпа), другие организуются сознательно (партии, ассоциации), складываются исторически.

Можно выделить условные и реальные большие группы, когда существенным является признак контактности, реального взаимодействия. Половозрастные, профессиональные, национальные группы являются условными. К реальным большим группам с непродолжительными контактами относятся съезды, митинги, собрания. Большие группы могут также быть открытыми и закрытыми. Членство в последних определяется внутренними установлениями групп.

Систематическое исследование больших групп должно быть междисциплинарным (история, этнография, социология, психология, политология, культурология). Необходима разработка комплексных

методов исследования. Проблемы больших групп и их соотношений с отдельной личностью станут, быть может, главенствующими в будущей социальной психологии.

24.3. Феномен толпы, психология стихийных процессов

Серьезные попытки научного изучения толпы были предприняты в конце XIX в. (Г. Лебон, Г. Тард, С. Сигел). Взгляды Г. Лебона на проблемы поведения масс отражают его представления о человеке и его месте в обществе. Человек — пассивная часть толпы, которая руководствуется инстинктом и выступает как носитель «духа расы». Поэтому толпа, несмотря на свою иррациональность, обычно точно понимает и выражает интересы общества.

Основным психологическим механизмом, объясняющим поведение индивида в толпе, З. Фрейд считал идентификацию с лидером. Лидер для участников толпы выступает в роли «отца», и, идентифицируясь с ним, они отказываются от собственного «Я», или Суперэго, и передают соответствующие функции лидеру. Члены толпы оказываются в полной зависимости от его решений и выполняют любое указание вожака.

В понятие «толпа» часто вкладывается различное, неоднозначное содержание. Это объясняется тем, что оно используется с разных философских позиций в несхожих контекстах, в различных языках, а поэтому имеет неодинаковый смысл. В политической публицистике понятие толпы неоправданно связывают с любыми проявлениями массового недовольства, даже если они происходят в форме организованных, хорошо управляемых властями митингов и демонстраций.

С лингвистической точки зрения разночтения возникают в связи с тем, что на русский язык словом «толпа» переводятся иноязычные понятия, имеющие несколько другое содержание. Например, английское слово «crowd», как и французское «la foule», переводят в России однозначно: толпа. На самом деле эти слова означают скопление большого числа людей в ограниченном пространстве, поэтому они вполне применимы и к организованному митингу, и к аудитории театральных зрителей или студентов, и к неорганизованной массе людей. В западной социологии и психологии эти понятия синонимичны словам «масса», «массовость», и в таком понимании их употребляют в связи с революционными и общественными движениями.

В психологии под толпой понимают, как правило, неорганизованное (или потерявшее организованность) скопление людей, не име-

ющее общей осознанной цели (или утратившее ее) и находящееся в состоянии эмоционального возбуждения.

Специфика феномена толпы крайне затрудняет его изучение. Внезапность, с какой обычно возникает толпа, непредсказуемость ее поведения, массовость, неопределенность количественных и качественных характеристик, высокая эмоциональная напряженность — все это не позволяет проводить заранее спланированные исследования. Воспроизвести эти явления искусственно в лабораторных условиях также оказывается невозможным. Поэтому исследователям приходится чаще всего собирать необходимые данные путем опросов участников толпы и очевидцев, а также из газет, кинохроники, исторических документов.

По степени активности и эмоциональной возбужденности людей, оказавшихся в составе толпы, различают толпы активные и пассивные. К первому типу следует отнести агрессивную толпу, основной признак которой выражается в склонности к насилию, жестокости, разрушительным действиям. Активной можно считать также спасающуюся толпу, которая легко превращается в паническую. Такая толпа возникает в условиях стихийных бедствий или крупных катастроф, т.е. когда появляется опасность для большого количества людей. Но бывает и так, что толпа, охваченная паникой, неожиданно возникает в объективно спокойных условиях.

К активному типу относится стяжательская толпа, т.е. скопление людей, объединенных стремлением к грабежу, разворовыванию материальных ценностей, которые стали неожиданно доступными в результате, например, стихийного бедствия. Склонность к «рационализации», оправдыванию перед самим собой таких действий («все равно имущество пропало бы») создает своего рода психологическую защиту, которая как бы примиряет совесть с чувством ответственности за содеянные преступления.

В западной литературе выделяют еще демонстрирующий тип толпы, под которой имеется в виду собрание людей, выражающих тот или иной социальный протест. Но насколько такое собрание подпадает под понятие толпы, зависит от степени его организованности.

Особый тип представляет толпа пассивная, отличающаяся обычно отсутствием эмоционального компонента и стимулов к какому-либо действию. Поэтому толпы этого типа так же быстро рассеиваются, как и собираются.

Обычно выделяются два вида причин и условий возникновения толпы: одни носят долговременный характер, другие — ситуативный. К первым относятся различные экономические, социальные,

политические и другие факторы относительно длительного действия, которые порождают высокий уровень напряженности в обществе, формируют чувства фрустрации, безнадежности и отчаяния. Роль ситуативной причины для возникновения толпы и массовых беспорядков может сыграть все, что угодно — от неадекватных действий властей до неординарного бытового эпизода и просто слуха.

24.4. Проблемы психологического воздействия в массовидных явлениях

Толпа как специфическое объединение людей обладает рядом социально-психологических свойств, которые оказывают влияние на поведение составляющих ее индивидов. Принадлежность к толпе порождает чувство анонимности у человека, уверенность в том, что его действия и поступки останутся никем не замеченными, не известными. Отсюда — чувство бесконтрольности и безответственности, поскольку каждый полагает, что любые его действия будут приписаны толпе, а не ему лично. Это приводит людей к совершению поступков, немыслимых для них в обычных условиях.

Психологическая однородность толпы возникает вследствие уравнивания, сведения к одному уровню основных психических явлений и поведения индивидов. Интеллектуальный уровень толпы ниже интеллекта ее участников, поэтому она крайне некритично воспринимает любые слухи, провокации, бездумно поддается воздействию лозунгов, речей, призывов.

Внушаемость — одна из важнейших особенностей толпы, связанная с предыдущими ее качествами и объясняющая непредсказуемость ее действий. Состояние внушаемости повышает готовность людей совершать деяния, которые могут быть в полном противоречии с их сознанием и характером.

Психическое заражение заключается в быстром распространении, переносе психического состояния одних людей на других. Проявляется действие закона психического единства толпы (Г. Лебон), приводящее к психологической однородности, высокой эмоциональной напряженности, иррациональности поведения толпы. Эмоциональный компонент играет свою роль уже при возникновении толпы, а в дальнейшем оказывает возрастающее влияние, делая толпу крайне возбужденной и импульсивной.

Одним из характерных признаков толпы является паника как проявление бесконтрольного страха, охватывающего значительное число людей. Особенно острый характер она принимает, когда люди

находятся вместе, в контакте друг с другом. Распространено убеждение, что причиной паники выступает угроза большой опасности для людей. На самом деле это лишь одно из условий, которые могут породить панику. Известно, что люди успешно преодолевают опасность, если они к ней подготовлены и достаточно организованы, поэтому главной причиной паники зачастую оказывается не столько сама опасность, сколько страх оказаться в безвыходном положении.

Особенностью паники является также то, что как опасность, так и безвыходность положения нередко бывают мнимыми, результатом воображения отдельных людей, быстро заражающих своим страхом окружающих.

Психологическое состояние людей в панике характеризуется резким сужением сознания и способности к разумным действиям. В этих условиях ведущими механизмами становятся заражение (молниеносное распространение страха) и подражение (поступать «как все»).

Что можно сделать, чтобы остановить панику? Совет сводится к простой формуле: лучший способ предотвращения паники — не допустить ее возникновения, поскольку, если она началась, остановить ее практически невозможно. В этой связи исключительно важное значение приобретает психологическая и практическая подготовленность людей к возможным критическим ситуациям (стихийным бедствиям, авариям и т.п.). Если в экстремальный момент среди людей окажется даже относительно небольшая группа сдержанных, уверенных, опытных лиц, они могут остановить панические реакции у окружающих, поскольку спокойствие так же заразительно, как и страх.

Слухи составляют обязательный компонент поведения толпы и могут сыграть важную роль в ситуации, предрасполагающей к панике. В связи с неразвитостью средств коммуникации слухи в течение большей части истории цивилизации выполняли роль массового способа распространения информации. Ситуация принципиально изменилась в XX в., когда информационная деятельность стала функцией развивающихся средств массовой информации. Тем не менее слухи как социальное явление сохранились и в новых условиях приобрели специфические функции.

Г. Олпорт и Л. Постмэн сформулировали «основной закон слуха», суть которого сводится к тому, что содержание слуха должно иметь какое-то существенное значение для людей и что содержание информации является в какой-то степени неопределенным, т.е. дает повод для гипотез, домыслов, приращений. Выделены различные группы условий, которые способствуют возникновению и рас-

пространению слухов. Это наличие в обществе атмосферы неопределенности и неуверенности, когда люди не могут в полной мере понять и объяснить сложившееся положение, не знают, чего ожидать в дальнейшем. Люди находятся в состоянии постоянной тревожности, и слухи становятся инструментом либо снижения тревожности, либо ее усиления.

Для предотвращения возникновения и уменьшения влияния слухов важно соблюдать несколько требований:

✓ не допускать нарастания высокого уровня неопределенности и тревожности в обществе;

✓ организовать целенаправленное информационное обеспечение населения, чтобы не создавать условий для домыслов и вымыслов;

✓ если слух уже возник, следует не только его опровергнуть и привести доказательные и достоверные факты, но и снять ту тревожность, которую он породил.

24.5. Отрасли социальной психологии макроявлений

Этническая психология — отрасль социальной психологии, которая занимается исследованием больших групп — народов. Изучение психологических особенностей народов и практическое использование полученных материалов стало осуществляться задолго до создания основ этнической психологии. Годом ее рождения считается 1859 г., когда в Германии вышел первый номер журнала «Психология народов и языкознания» под редакцией Г. Штейнталя и М. Лацаруса. В 1900 г. в Германии напечатаны первые тома многотомной работы В. Вундта «Психология народов».

Основоположниками этнической психологии в России можно считать Г.Г. Шпета, С.И. Королева, И.С. Кона, Б.Ф. Поршнева, в экспериментальном плане — А.Р. Лурию.

Выделяют следующие общественно-исторические типы этнических общностей: нация, народность, племя и род. Применительно ко всем группам используется понятие «этническая психология». По отношению к нации и народности применяется понятие «национальная психология», а к племени и роду — «трайбалистская психология» (в России употребляется термин «родоплеменная психология»).

В англо-американской научной литературе принято название «кросскультурная психология», что означает проведение эмпирических работ для сравнения психологических характеристик двух, а иногда и большего количества разных народов.

Этнические (национальные) стереотипы — широко распространенные, традиционно существующие суждения и представления, которые на уровне обыденного сознания имеют обычные люди о представителях разных этнических групп. Выделяются гетеростереотипы и автостереотипы. Гетеростереотип — это представление об этнопсихологическом облике другого народа (аутгруппы) и фиксация в нем определенного к нему отношения. Автостереотип — это представление о своем народе (ингруппы) и фиксация в нем, как правило, позитивного отношения.

Этническое (национальное) сознание представляет собой отражение народом своего прошлого и настоящего бытия в духовной и материальной культуре и в обыденном сознании.

Рассмотрим основные понятия этнопсихологии.

Национальный характер вбирает в себя наиболее типичные и достаточно устойчивые психологические особенности, выражающие отношения большинства представителей этнической общности к разным явлениям окружающего мира и к самому себе.

Под *национальным темпераментом* понимаются типичные проявления его свойств у большинства представителей этноса. Несмотря на то что в каждом народе имеются все известные типы темпераментов, динамика их выражения реализуется по исторически закрепленным в сознании народа канонам (этническим нормам).

В основе этнического (национального) чувства лежит эмоциональная сторона осознания своей этнической принадлежности, которая связана с наличием в обществе национальных и националистических идей. Национальное чувство является наиболее ранимым из всех компонентов этнического самосознания.

Этническое (национальное) самосознание — это осознание народом себя как этнической общности, выделение из окружающего мира и оценка в нем своего места. В личности этническое самосознание связано с этническим самоопределением. Этническая идентификация подразумевает процесс отождествления с национальной общностью, к которой она принадлежит. Обычно этническая идентификация сопровождается эмоциональными переживаниями.

На формирование этнопсихологических особенностей народа влияют многие факторы: социально-экономические условия, культурные традиции, идеология, религия, значимые события в истории народа, межнациональный опыт общения, географическая среда, природно-климатические условия.

Политическая психология изучает психологические компоненты политической жизни общества, которые формируются и проявляются в политическом сознании наций, социальных групп и индиви-

дов и реализуются в практических действиях всех субъектов политических процессов.

Что касается методов политической психологии, то, будучи ответвлением психологии социальной, она использует ее опыт и весь методический арсенал: от опросов, анкетирования, наблюдения до экспериментов, моделирования и проективных методик.

Россия была первой страной, где уже в XIX в. проводились серьезные социально-психологические и политико-психологические исследования. К политико-психологическим исследованиям относится, например, изучение поведения солдат при разгоне толпы и демонстраций (Д.Д. Безсонов), работы по проблемам массовых психических заражений и самоубийств (В.Х. Кандинский, А.А. Токарский и др.), попытки найти психологические основы правосознания (Л.И. Петражицкий, М.А. Рейснер) и др.

Проблемы личности в политике исследуются на макроуровне (личность и общество), на уровне различных типов, выделенных по разным признакам (особенности политического сознания и поведения; принадлежность к различным социальным группам, ролевые характеристики), и на уровне индивидуального анализа.

Так, предпринималось много попыток найти какой-то фактор или набор черт, которые позволяли бы выделить психологическую основу личности лидера. Американский исследователь Дж. Стосинджер предложил разделять политических деятелей на «крестоносцев» и «прагматиков». Американский социолог Дж. Барбер разработал типологию политических деятелей, взяв за основу два измерения: активность — пассивность, которая характеризует уровень затрат энергии и времени, отдаваемых политическим деятелем исполнению своих прямых обязанностей, и позитивно-негативное эмоциональное отношение к данным обязанностям. Из различных сочетаний этих двух простых измерений оказалось возможным выделить четыре типа политических деятелей: активно-позитивный — высокая активность и эмоционально заинтересованное отношение к своей деятельности — ориентирован на продуктивность своей работы; активно-негативный — высокая активность сочетается с незаинтересованным отношением к своим обязанностям — ориентирован на личные интересы и амбиции; пассивно-позитивный — нравится статус, но нет желания активно работать — ориентирован на социальное признание, статус, карьеру; пассивно-негативный — нет ни активности, ни особой заинтересованности в статусе — это значит, что человек в силу случайных обстоятельств стал обладателем властной роли.

Несмотря на то, что попытки создать какой-то общий психологический портрет лидера окончились неудачей, можно говорить о некоторых чертах, очень важных для личности политического деятеля. Это «когнитивная сложность личности», определяющаяся числом измерений, в которых личность видит и описывает социальную действительность, и числом правил и способов, используемых для обработки и интеграции информации об этой действительности. Другое понятие — «когнитивная карта личности» — обозначает своего рода психологический фильтр, определяющий, как и в какой степени сложности информация оказывается доступной для личности.

Как уже отмечалось, рассмотренные вопросы далеко не исчерпывают всего содержания политической психологии, круг интересов которой постоянно расширяется.

Экономическая психология как научная дисциплина изучает психологические механизмы и процессы, которые лежат в основе потребления и других видов экономического поведения. Она имеет дело с предпочтениями, выборами, решениями и факторами, оказывающими на них влияние, а также изучает последствия этих решений и выборов, связанные с удовлетворением потребностей.

Среди исследователей XX в. основателем экономической психологии считается Дж. Катона, первым начавший применять психологическую теорию и методы к исследованию экономических проблем в сотрудничестве с группой экономистов и социологов.

Экономическая психология как область исследований является проблемно-ориентированной. Проблемы исходят из трех типов экономической реальности: сферы рынка, где в центре внимания находятся покупатель и продавец, торговые переговоры и сделки, потребительское поведение; сферы бизнеса, где центральное место занимают исследования предпринимательства и деловой активности; сферы общества, где специальной проблемой анализа являются поведение граждан и ответ на экономическую политику государства, инфляция, теневая экономика, безработица и т.д.

В отечественной психологии в качестве самостоятельного направления сформировалась социальная психология торговли. В последние годы активизировались психологические исследования в сфере рекламы (А.Н. Лебедев). Изучаются психологические проблемы российского предпринимательства (В.А. Бодров, В.И. Журавлев и др.). Особое внимание уделяется исследованию социально-психологических проблем экономических изменений в российском обществе (В.И. Журавлев).

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. Как можно определить понятие «традиции»?
2. Какие группы относятся к условным?
3. Что является предметом изучения этнической психологии?
4. Что такое гетеростереотип?
5. Какие типы лидеров выделяют, согласно классификации Дж. Барбера?
6. Что выступает источниками проблемного поля экономической психологии?

ⓘ *Тестовые задания*

1. В ходе исторического развития социальные группы проходят ряд этапов...

А. Типологический ⟶ солидарности ⟶ идентификации.
Б. Типологический ⟶ идентификации ⟶ солидарности.
В. Идентификации ⟶ типологический ⟶ солидарности.
Г. Солидарности ⟶ типологический ⟶ идентификации.

2. К условным группам можно отнести...

А. Профессиональные группы.
Б. Собрания.
В. Митинги.
Г. Группы, созданные на основе объединения единомышленников по интересам.

3. Отличительным признаком активной толпы является...

А. Отсутствие стимулов к действиям.
Б. Агрессивное поведение.
В. Быстрое рассеивание только что образовавшейся толпы.
Г. Низкая мотивация к действиям.

4. Принадлежность к толпе порождает у человека...

А. Чувство анонимности.
Б. Чувство безответственности.
В. Критичное отношение к происходящему.
Г. Желание обособиться от окружающих.

Глава 25

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

25.1. Проблемы воспитания и образования в контексте социальной психологии

В современной науке не сложилось единой непротиворечивой теоретической системы о воспитании, основывающейся на данных возрастной, педагогической и социальной психологии в комплексе. Однако накопленные традиции позволяют обозначить основные направления изучения проблем воспитания и образования.

Во-первых, развитие ребенка в онтогенезе происходит всегда в обществе и в социуме. Начиная с момента рождения человек попадает в социально-культурную среду, во многом детерминирующую индивидуальный ход развития. Обычно на начальном этапе социальная среда представлена семьей.

Как правило, в дальнейшем контекстом развития ребенка, т.е. определяющим социальным фактором влияния, выступают те или иные социальные институты: ясли, детский сад, школа и др. И наконец, в юношеском возрасте, становясь на путь выбора профессии, личность попадает в различные образовательные учреждения. Таким образом, человек на всем пути своего развития находится в постоянном взаимодействии с другими людьми. Именно синтез возрастной, педагогической и социальной психологии позволит обеспечить это взаимодействие: научить ребенка общаться, понимать окружающих, уметь репрезентировать себя, владеть различными навыками вербальной и невербальной коммуникации, отстаивать свое личное мнение, прислушиваться к мнениям других и т.д.

Во-вторых, знания каждого ребенка об окружающем его мире и обществе представляют собой достаточно структурированное, комплексное образование. Но таковыми они выступают только в том случае, если будет организован планомерный процесс трансляции подобных знаний со стороны взрослых, основанный на знании возрастных особенностей психики ребенка и учете его индивидуальности. Иными словами, будет найден индивидуальный подход в воспитании ребенка и обучении его тому, в чем схожи все люди и чем они различаются, каковы причины того или иного поведения окружающих, как и почему произошло общество и пр.

Проиллюстрировать сказанное можно целым рядом экспериментов по пониманию личностных характеристик окружающих детьми разного возраста. При анализе описаний других людей психологи обнаружили, что дети младшего возраста обращают внимание преимущественно на внешние характеристики человека (одежду, родственный статус, внешность и пр.), младшие школьники уже акцентируют черты характера, привычки, потребности, т.е. обнаруживают заметное усложнение восприятия окружающих. Дальнейшие описания отражают все большую долю внутренних психологических качеств человека. Таким образом, опираясь на обнаруженные закономерности, можно сознательно формировать и развивать у учащихся предпосылки последующего социального поведения.

В-третьих, описанные выше пункты в воспитании и образовании ребенка не найдут своей реализации, если он не овладеет речью. Ведь любая коммуникация, любое взаимодействие со сверстниками, не говоря о взрослых, требует от ребенка навыков речеговорения. Совершенным атавизмом выступает все еще бытующее среди многих родителей и педагогов мнение о том, что «ребенок заговорит сам». Хотя овладение речью до недавнего времени считалось окончательно не изученным когнитивным процессом, с уверенностью можно констатировать, что в его основе лежит социальная деятельность. Конечно, высказанное утверждение не дает однозначного ответа на вопрос, как человек учится говорить, но призывает педагогов и воспитателей подходить к ребенку, предварительно вооружившись знаниями социальной психологии.

В-четвертых, социальная включенность человека в общество, представленная на разных этапах его развития в онтогенезе с различными структурами: теми, с которыми он сталкивается ежедневно (родителями и родственниками, воспитателями, педагогами, одноклас-

сниками, друзьями и пр.) и относительно отдаленными (другими народами, правительством, церковью и пр.), дает ему возможность не только наблюдать за другими и понимать, как они взаимодействуют, но и учиться у них.

Зарубежные исследователи обнаружили, что дети Шотландии и Франции по-разному относятся к системе правил в школах. Так, шотландские школьники склонны считать, что учителя обязаны внедрять в школе правила поведения и субординации вне зависимости от того, как эти нормы воспринимаются учащимися (положительно или отрицательно). Французские школьники полагают, что учитель должен поступать справедливо независимо от того, что предписывают делать правила. Конечно, полученные результаты отражают не только национальную идеологию стран, но и особенности функционирования разных школ. Однако они проливают свет на представления, характерные для обществ, представителями которых выступили испытуемые.

Таким образом, педагог имеет целый спектр возможностей организовать продуктивный педагогический процесс, зная закономерности функционирования и развития группы, организацию коммуникации между детьми и взрослыми, а также некоторые особенности национальной культуры учащихся.

Подводя итоги, следует отметить, что задачи, стоящие перед педагогическим процессом, можно разбить на несколько взаимозависимых блоков.

- Первый блок направлен на то, ЧЕМУ необходимо научить ребенка определенного возраста, согласуясь с образовательной программой по различным дисциплинам.
- Второй блок раскрывает механизмы обучения, т.е. реализует процесс освоения учеником знаний, отвечает на вопрос: КАК научить школьника?
- Третий блок определяет задачи обучения и воспитания ребенка, выступающие в неразрывном единстве с содержанием учебного процесса; это ответ на вопрос: ЗАЧЕМ учить и воспитывать?
- Четвертый блок направлен на социальное образование и воспитание подрастающей личности и решает те задачи, которые необходимо реализовать в период подготовки к новой, взрослой жизни: приобрести основополагающие знания об обществе, его устройстве, правилах и общественных нормах, общении и т.д.
- Пятый блок относится к огромному количеству психолого-педагогических проблем и вопросов, которые объединяются: КТО и КОГО учит, образовывает, воспитывает?

25.2. Значение социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся

Необходимым условием успешной реализации педагогического процесса в системе образования является грамотно организованное взаимодействие между педагогом и учениками. Традиционно субъект-объектные отношения в ходе обучения и воспитания рассматриваются преимущественно с позиции учителя. Мы не будем отступать от заданной традиции и проанализируем их основные составляющие, приняв на себя роль обучающего.

Коммуникация учителя и учащихся является одним из компонентов педагогической деятельности. Кратко перечислим все остальные:

✓ гностический компонент содержит в себе исследовательскую деятельность учителя, направленную на расширение спектра собственных знаний, умений и навыков;

✓ конструктивный компонент отражает планирование педагогом своей деятельности и ее результатов;

✓ организаторский компонент определяет ход всего педагогического процесса, т.е. предполагает его организацию;

✓ коммуникативный компонент раскрывает организацию взаимодействия между участниками педагогического процесса (учителем, учащимися, родителями) и отражает уровень развития у педагога навыков коммуникации и степень владения ими.

В данном компоненте педагогической деятельности реализуется целый ряд функций учителя. А если выразиться точнее, без коммуникативного компонента невозможно представить реализацию какой бы то ни было функции педагога, например информационной, заключающей в себе профессиональные знания, умения и навыки педагога, пользование методическими средствами: мобилизационной, направленной на активизацию познавательной деятельности учащихся, поддержание и развитие у них творческого и самостоятельного подхода к получению знаний, общественной работе, развивающей, учитывающей в процессе формирования способностей индивидуально-психологические и возрастные особенности каждого школьника, или ориентационной, заключающейся в формировании у учащихся мировоззренческих принципов, социально одобряемых способов поведения и личности в целом.

Значимым для саморазвития учащихся выступает грамотно организованное педагогом в ходе коммуникации воздействие. В отечественной науке выделяют прямое (открытое) и косвенное воздействия.

При *прямом воздействии* учитель непосредственно обращается к учащемуся с определенными предложениями или требованиями. Осуществляя косвенное воздействие, педагог реализует свою деятельность в сфере ближайшего окружения конкретного объекта: изменяя что-либо в окружении, часто через референтное лицо, учитель стремится трансформировать личность или поведение выбранного ученика. При этом такие характеристики осуществляемого воздействия, как его продуктивность, характер и направленность, могут быть различными по степени проявлений. Так, целенаправленное влияние является продуктом сознательной активности педагога, когда заранее определены ее цель, задачи и методы, а также ожидаемый результат. Нецеленаправленное влияние, наоборот, часто незапланированное, случайное и непреднамеренное. Возникает естественный вопрос: какое воздействие (целенаправленное или нецеленаправленное, прямое или косвенное) приносит бóльшие плоды для педагога и учащихся? Ответ следует неоднозначный: любое вмешательство обучающего может иметь позитивные и негативные последствия.

Таким образом, процесс взаимодействия учителя и учащихся довольно сложен. На его успешность влияет целый ряд факторов: возраст учителя; стаж педагогической деятельности; личностные особенности педагога; отношение к выполняемой работе, ученикам и другим членам педагогического коллектива.

Следует отметить что коммуникации учителя в учебно-воспитательном процессе затрагивают сразу две сферы: детская среда (школьники) и межличностные отношения в педагогическом коллективе. Во многом успешность профессиональной деятельности определяется не только организованностью взаимоотношений с учащимися, но и налаженностью межличностных отношений педагога с коллегами по работе, с родителями учащихся.

25.3. Основные задачи повышения социально-психологической грамотности

В свете модернизации отечественного образования, с одной стороны, и проблемной ситуацией, сложившейся в настоящее время в образовательных учреждениях — с другой, необходимым является повышение социальной компетентности учащихся, важным компонентом которой выступает социально-психологическая грамотность. Принято выделять пять основных направлений, по которым может вестись обозначенная работа.

Первое направление включает следующие задачи:

✓ повышение культуры семейного воспитания учащихся;

✓ обучение школьников различным формам партнерства;

✓ сопровождение процесса полоролевой идентификации учащихся.

Все больше в отечественных школах становится учащихся из трудных семей. Зачастую за внешним благополучием конкретного ребенка скрывается целый перечень его семейных проблем. Особое внимание в подобных случаях педагог должен обращать на те признаки в поведении, речи, учебной деятельности учащегося, которые являются нехарактерными для него или же появились недавно, выделяются на общем личностном фоне ребенка, снижают обучаемость и т.д.

Одной из основных проблем семейного воспитания является наличие насилия в семье. Ребенок из такой семьи стремится это не афишировать. Однако синяки на теле, заторможенность, вздрагивание при повышении голоса, неразговорчивость могут свидетельствовать о том, что он подвергается насилию. Следует отметить, что насилие бывает не только физическим (сексуальным, с применением физической силы), но и моральным, когда маленький член семьи подвергается различным психологическим воздействиям. Признаки у каждого конкретного случая сугубо индивидуальны, но, к примеру, если ребенка избивают в семье, он может стать драчливым в школе, тем самым как бы компенсируя издевательства над собой.

Таким образом, анализируя получаемую информацию и оперируя знаниями социальной психологии, педагог может помочь каждому школьнику овладеть азами построения взаимоотношений с окружающими, получить знаниями основ семейной жизни, существования в группе и пр. Подобной просветительской деятельностью могут заниматься только подготовленные специалисты совместно с врачами, социальными педагогами, правоохранительными органами, и в конечном итоге способствовать осознанию своей значимости в семье, существующих в ней степеней свободы для всех членов семьи и своих правах и обязанностях.

Отношения между людьми по научной традиции подразделяются на официальные и неофициальные, деловые и личные. Официальные отношения подвержены всякого рода санкциям, документально фиксируются и контролируются. Неофициальные отношения могут существовать наряду с официальными, но при этом документально не фиксируются. Деловые отношения напрямую связаны с учебной или профессиональной деятельностью и детерминируются ею. Личные отношения определяются в первую оче-

редь потребностью самого субъекта в общении и могут быть оценочными (похвала, восхищение) или связанными со взаимодействием.

Задача педагога состоит в том, чтобы учащиеся знали, какие бывают отношения и как их можно организовать, в каких случаях следует придерживаться тех или иных форм общения. Школьники должны иметь представление о том, что отношения могут сопровождаться проявлениями симпатии (эмоциональной положительной установки на субъект взаимодействия). Потребность человека находиться рядом с другим конкретным человеком является основой межличностной привлекательности и называется притяжением. Конечно, ежедневное общение с окружающими отнюдь не всегда доставляет партнерам по общению только положительные эмоции: симпатия и притяжение имеют обратные стороны — антипатию и отталкивание. С этими проявлениями человеческой коммуникации учащиеся также встречаются в школе, поэтому педагог должен приложить определенные профессиональные усилия, чтобы подготовить их к подобным ситуациям.

Однако при благоприятном развитии межличностные отношения перерастают в дружеские. Для этого необходимыми условиями являются совместная деятельность и принадлежность к одной и той же группе, т.е. общность (сходство) взаимодействующих личностей. Оно проявляется в следующих параметрах:

✓ социологическом (социально-экономический статус, профессия, образование);

✓ социально-психологическом (общность целей и интересов, ценностные ориентации и пр.);

✓ психологическом (поведенческие паттерны, характер, привычки);

✓ психофизиологическом (темперамент, активность).

Следует помнить, что на успешность коммуникаций влияет социометрический статус в группе: оптимально развиваются отношения у партнеров с разными статусами и отвергают друг друга партнеры с одинаково низкими статусами. В этой связи важным выступает знание и грамотное использование педагогом социометрических статусов одноклассников.

Обычно прежде чем включиться в межличностные отношения, человек сознательно или неосознанно познает партнера по общению, и только через понимание, в котором основополагающей является когнитивная составляющая, возникает взаимопонимание, основанное на эмоциональном и поведенческом единстве партнеров по общению.

Еще в младшем дошкольном возрасте ребенок начинает активно интересоваться тем, как в семье распределены роли. Однако на

практике далеко не каждый школьник, не говоря о подростке, может перечислить несколько функций папы и мамы, кроме традиционных «готовить еду» и «зарабатывать деньги». В ходе учебного процесса данному вопросу уделяется минимальное количество времени на уроках домоводства, при этом психологическая и социальная природа распределения ролевого функционала в семье остается не затронутой педагогами. Задача просветительской работы учителя в указанном направлении состоит в раскрытии функций, которые выполняет семья в обществе:

1) экономической (участие членов семьи в товарно-денежных отношениях);

2) психологической (поддержание теплой эмоциональной атмосферы в семье, надлежащего психологического климата);

3) культурной (интеллектуальное и нравственное развитие членов семьи);

4) хозяйственно-бытовой (уборка, походы в магазины и т.п.);

5) коммуникативной (общение не только в кругу семьи, но и с друзьями, знакомыми, общественными организациями, т.е. представителями социума);

6) демографической (продолжение рода).

Учащиеся должны также, обладая теоретическими знаниями, быть подготовлены к вступлению в брачно-семейные отношения, определяющим моментом которых является выбор брачного партнера.

Второе направление повышения социально-психологической грамотности касается работы с различными категориями учащихся и включает реализацию следующих задач:

✓ оптимизацию работы с «трудными» детьми;

✓ оптимизацию работы с одаренными детьми;

✓ оптимизацию работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности.

Термин «трудный ребенок» многолик и характеризует тех учащихся, чьи познавательные и нравственные потребности не вписываются в привычный школьный стандарт. Чаще всего к «трудным» относят неуспевающих и нарушающих общественную дисциплину учащихся. Наиболее часто «трудными» бывают подростки. К общим причинам отклонений в поведении и успеваемости относят, во-первых, задержки психического развития (ЗПР) и, во-вторых, неправильно организованную педагогическую ситуацию формирования личности ребенка в школе и дома. На самом деле причин гораздо больше. Это и неумение ребенка адаптироваться в новой группе, которой часто являются группа детского сада или класс в школе; неготовность к обучению в школе, сформировавшаяся в бо-

лее раннем возрасте вследствие, например, того, что ребенок не посещал детский сад и не общался со сверстниками, и т.д. В целом у «трудных» детей затруднены реализация своего статуса в группе или его приобретение, вследствие чего возникает «эффект неадекватности», проявляющийся в неумении выстраивать коммуникации, в боязни неудачи и агрессивности. Таким образом, задачи деятельности педагогов должны быть направлены на социально приемлемую реализацию потребностей в общении у «трудных» детей и проявление ими своей компетентности в каких-либо видах деятельности.

Одаренный ребенок тоже в определенной степени является трудным для педагогического коллектива. Внешние проявления одаренности многообразны. Они выражаются прежде всего в более быстром развитии мышления и речи, точном и быстром выполнении мыслительных операций, увлеченности и любознательности. Одаренного ребенка отличают богатство активного словаря, оригинальность словесных ассоциаций, высокий уровень умственного развития. Н.С. Лейтес выделяет три категории одаренных детей:

- с ускоренным умственным развитием, на несколько лет опережающим физический возраст;
- с ранней умственной специализацией, обнаруживающие предрасположенность к какой-либо конкретной области науки;
- с отдельными незаурядными способностями.

Трудности в работе с одаренными детьми состоят в том, что не совпадает темп работы одаренного ребенка и класса, познавательные потребности одаренного ребенка часто превышают таковые у педагога, таким детям часто сложно общаться со сверстниками: «не о чем поговорить» и пр. Но основная трудность заключается в самом ребенке: он быстро усваивает материал, но очень редко формулирует проблемы и догадки, не связанные непосредственно с успешностью обучения, т.е. исследовательские вопросы. В силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям со стороны окружающих. Поэтому задачами деятельности педагога выступают оптимизация взаимоотношений одаренных детей со сверстниками и педагогами, выработка коммуникативных навыков и приемов.

Работа с детьми с ограниченными возможностями в отечественной образовательной системе сопряжена с рядом практически непреодолимых трудностей, поэтому подавляющее большинство таких детей находятся на надомном обучении. Цель просветительской деятельности педагогов должна заключаться в том, чтобы общество сверстников и взрослых адекватно принимало детей с

ограниченными возможностями и позволяло им адаптироваться в своих рядах, ведь процесс взаимодействия с социумом, представленным в лице класса, во многом является определяющим для дальнейшего развития обеих сторон общения: и ребенка-инвалида, и его одноклассников. То, как полноценные члены общества могут принимать неполноценных, является показателем не только личностной культуры каждого представителя определенного общества, но и всего общества в целом.

Обобщая сказанное по данному направлению работы, можно отметить, что наиболее оптимальным является не сегрегированная форма организации педагогического процесса, а совместное обучение «трудных», одаренных детей и детей с ограниченными возможностями.

Третье направление повышения социально-психологической грамотности определяет следующие задачи:

✓ выработку оптимального стиля взаимодействия с учащимися;

✓ избегание стереотипов в педагогической деятельности.

Различают несколько стилей общения педагогов:

• авторитарный, не допускающий вмешательства учащихся и реализующий тактики диктата и опеки;

• попустительский, не принимающий на себя какую бы то ни было ответственность, формально управляющий ходом педагогического процесса;

• демократический, опирающийся на группу в целом и учитывающий ее интересы.

Отметим, что в деятельности педагога, как правило, не существует четко выраженного стиля взаимодействия с учащимися, сформировавшаяся модель поведения эклектична, поэтому, опираясь на достижения мировой психологии, собственный профессиональный опыт, каждому педагогу представляется необходимым выработать индивидуальный стиль.

Стереотипы в поведении учителя влияют на взаимоотношения с теми или иными учащимися. Так, стереотип ожидания «делает» успевающих учеников всегда хорошими, а неуспевающих — наоборот, плохими. Учащиеся с благозвучными для педагога именами более симпатичны ему по сравнению с детьми, имеющими неблагозвучные имена, и т.д. Школьники тоже по-разному ощущают на себе действие названных стереотипов. Осознание обеими сторонами педагогического процесса своей подверженности стереотипам будет способствовать конструктивному подходу к построению межличностных отношений.

Четвертое направление связано с оздоровлением экологии школы как социально-психологической среды и включает в себя реализацию следующих задач:

✓ оптимизацию социально-психологического климата в педагогическом коллективе;

✓ оздоровление школьной среды.

Под социально-психологическим климатом коллектива понимается комплекс психологических условий, благоприятствующих эффективной реализации совместной деятельности. В нашем конкретном случае это создание благоприятной обстановки в классе, поддержание атмосферы доверия, доброжелательности, безопасности.

Окружающая человека в школе материальная среда во многом определяет успешность его деятельности, поэтому в зависимости от расстановки мебели, оформления помещения кабинет одного преподавателя может быть холодным и даже вселять ужас в школьников, а другого — быть любимым местом нахождения учащихся. В учебно-воспитательном процессе имеет большое значение организация рабочего пространства учащихся, мест для сидения и работы у доски, дистанции между партами, рядности. Немаловажным является цветовое решение пространства, его освещенность и фитодизайн.

Пятое направление затрагивает довольно значимый пласт развития и воспитания подрастающего поколения, а именно формирование моральных ценностей. Дело в том, что изменения, произошедшие в последние десятилетия в современном обществе, практически подорвали традиционные нравственные и моральные устои, общественную идеологию. Ориентируясь на социально-демографические признаки (пол, возраст, национальную принадлежность), все сложнее определить политическую и идеологическую ориентацию представителей общества. «Программа ВЭЛС» — «ценности и стили жизни», в ходе которой были выделены и описаны основные жизненные и личностные ценности американцев, стала одной из основополагающих в формировании новой типологии общества США. В нашем обществе в последнее время возникли новые популярные ценности: материальное благополучие, власть, свобода в действиях и др. Что же до милосердия, доброты, честности и т.п. — как правило, они упоминаются очень редко и не культивируются у подрастающего поколения.

Идеология, т.е. система представлений о том, как должно быть устроено общество, как должны строиться отношения между отдельной личностью и обществом, а также между людьми, имеет место в школе только эпизодически в курсе «Человек и общество».

Задача педагогов практически иллюстрировать и прививать учащимся идеологические основы должна стать одной из первостепенных в педагогическом процессе, так как определяет состояние общества в целом.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. В каком возрасте заканчивается социально-психологическое развитие ребенка?

2. Каким образом социально-психологические знания могут помочь педагогу в профессиональной деятельности?

3. В чем заключается суть коммуникативного компонента педагогической деятельности?

4. Какая из функций педагога наиболее важна в профессиональной деятельности?

5. Как можно раскрыть понятие «психологический климат коллектива»?

6. Нужно ли педагогу заботиться о состоянии и внешнем облике своего рабочего кабинета для оптимизации взаимоотношений с учащимися? Если да, подробно поясните ваш ответ.

ⓘ *Тестовые задания*

1. Существование ребенка в социуме требует формирования...
А. Речи.
Б. Прямохождения.
В. Общения.
Г. Комплекса оживления.

2. В профессиональной деятельности педагога можно выделить...
А. Две основные функции.
Б. Три основные функции.
В. Четыре основные функции.
Г. Пять основных функций.

3. В профессиональной деятельности педагога выделяют...
А. Два стиля деятельности педагога.
Б. Три стиля деятельности педагога.
В. Четыре стиля деятельности педагога.
Г. Пять стилей деятельности.

4. Стереотипы в деятельности педагога...
А. Влияют на взаимоотношения с учащимися.
Б. не влияют на взаимоотношения с учащимися.
В. Верны оба ответа.
Г. Оба ответа не верны.

Литература

Основная

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 1998.

2. *Ананьев Б.Г.* О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Вып. IX. Л., 1971.

3. *Ананьев Б.Г.* Психология и современная школа. М., 1972.

4. *Битянова М.Р.* Социальная психология. М., 1994.

5. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова и др. М., 1996.

6. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

7. *Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология. М., 1994.

8. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1988.

9. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.

10. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.

11. *Малахов С.В.* Основы экономической психологии. М., 1992.

12. *Петровская Л.А.* Социальная перцепция и обратная связь: Хрестоматия по социальной психологии. М., 1994.

13. Прикладная психология / Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Дергача. М., 1998.

14. *Руденский Е.В.* Социальная психология. М. — Новосибирск, 1997.

15. Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Дергача. М., 2002.

16. *Шевадрин Н.И.* Социальная психология в образовании. М., 1995.

Дополнительная

1. *Бехтерев В.М.* Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., 1903.

2. *Гилинский Я.И.* Стадии социализации индивида // Человек и общество. Вып. IX. Л., 1971.

3. *Глассер У.* Школы без неудачников. М., 1991.

4. *Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б.* Политическая психология. Ростов н/Д, 1996.

5. Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М., 1996.

6. *Зимбардо Ф., Ляйппе М.* Социальное влияние / Пер. с англ. Н. Малыгина, А. Федорова. СПб., 2000.

7. *Иванов В.* Политическая психология. М., 1990.

8. История и психология / Под ред. Б.Ф. Поршнева, Л.И. Анцыферовой. М., 1971.

9. *Китов А.И.* Экономическая психология. М., 1987.

10. *Ле Бон Г.* Психология народов и масс. СПб., 1995.

11. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое «зло»). М., 1994.

12. *Новиков В.В.* Социальная психология: феномен и наука. М., 2003.

13. *Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Л., 1997.

14. Перспективы социальной психологии / Под ред. М.И. Хьюстона и др. М., 2001.

15. *Чалдини Р.* Психология влияния. СПб., 1999.

Раздел III

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глава 26

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

26.1. Возрастная психология как особая область психологических знаний

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека. Она выявляет возрастные закономерности психического развития человека.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, — акцент на динамике развития. В общей психологии изучаются психические функции: восприятие, память, воображение, речь, мышление. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. В психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в определенном возрасте. Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения человека от специфики тех групп, в которые он входит: семьи, детского сада, школьного класса, подростковых компаний и т.д. Целенаправленное воздействие взрослых, обучающих и воспитывающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии.

Итак, возрастная психология — особая область психологических знаний. Основной категорией этой области естественно является понятие возраста. Психологический возраст очень часто не соответствует хронологическому, паспортному возрасту человека. Он может не совпадать и с биологическим возрастом. Понятие психологического возраста отличается, следовательно, от двух предыдущих и обладает своими собственными особенностями, о которых мы будем говорить позднее.

Долгое время возрастная психология изучала исключительно психическое развитие ребенка, поэтому и заслуживала названия детской психологии. «*Предмет* детской психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому» (Л.Ф. Обухова). Поступательное психическое развитие детей не вызывает сомнений. Психика взрослого человека долгое время воспринималась как обладающая лишь индивидуальными изменениями, но не возрастными. С увеличением продолжительности жизни обнаружилось, что при выходе на пенсию люди сталкиваются с особыми проблемами и соответствующие психологические изменения можно считать возрастным развитием. К тому же в проводившихся под руководством Б.Г. Ананьева исследованиях были обнаружены существенные различия в функционировании отдельных психиче-ских процессов от 18 до 40 лет. Тем более трудно ожидать постоянства личностных факторов на этом возрастном отрезке, когда социальная ситуация человека меняется очень существенно. В связи со всем вышеизложенным детская психология и преобразовалась постепенно в возрастную, изучающую психическое развитие человека не только в детстве, но и на протяжении всей его жизни.

26.2. Понятие детства

В обыденной речи слово «детство» применяется и к животным. В этом случае оно означает период от рождения до наступления половой зрелости. У многих животных в этом возрасте наблюдаются игры, тренирующие их врожденные механизмы поведения (инстинкты). Такова, например, игра котенка с бумажкой на ниточке. Здесь длительность и значение детства определяются сравнительно легко.

Когда же речь заходит о человеке, то значение понятия «детство» существенно меняется. Термин «детство» используется широко и многозначно. Д.И. Фельдштейн определяет понятие «детство» как особое социальное явление, содержание которого составляет устой-

чивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние от рождения до взрослости. Но что считать человеческой взрослостью? У животных половозрелая особь является взрослой. Человек же — существо двойственное. Биологическая зрелость почти никогда не совпадает со зрелостью социальной. В развитых цивилизованных странах человек признается обществом зрелым, т.е. полноправным членом общества, не ранее 21 года, тогда как половая зрелость наступает не позднее 16—17-летнего возраста. В то же время в некоторых племенах, не обладающих высокоразвитыми способами производства, дети признаются взрослыми задолго до наступления половой зрелости (наблюдения М. Мид). Следовательно, окончание детства человека связано с уровнем общественного производства: чем он выше, тем большим объемом знаний и навыков должен овладеть человек, чтобы стать полноправным членом общества.

Таким образом, человеческое детство есть понятие в значительной мере социальное, и продолжительность детства зависит от уровня развития общества.

26.3. Методы возрастной психологии

Возрастная психология применяет практически все методы психологической науки, но часто в своеобразном виде. Так, например, наблюдение в силу специфической реакции ребенка на незнакомого взрослого чаще всего приобретает вид дневниковых наблюдений родителей за собственными детьми. В этом случае, во-первых, дети ведут себя естественно, не ощущая постороннего присутствия; во-вторых, родители, наблюдая ребенка постоянно, могут точнее указать, когда появились и с чем связаны те или иные формы его поведения. Однако даже самые тщательные индивидуальные наблюдения не помогут отделить случайное от закономерного, частное от всеобщего.

В этом случае наука обращается к эксперименту. Констатирующий эксперимент позволяет строго контролировать условия проявления того или иного феномена, и за счет увеличения числа испытуемых появляется возможность с помощью статистических методов отсечь случайное и выявить закономерное.

В возрастной психологии различают две формы констатирующего эксперимента. Первая получила название метода поперечных срезов: изучаются и сравниваются по одному и тому же критерию разные группы испытуемых, например разного возраста. В этом случае можно выявить общие закономерности возрастного развития и с помощью количественного анализа установить некоторые

его нормы. Однако выявленные таким образом законы касаются лишь усредненного ребенка, не давая возможности изучить индивидуальные пути развития.

Этого недостатка лишен очень приветствуемый в возрастной психологии метод продольных срезов, или лонгитюдный эксперимент: одна и та же группа испытуемых изучается на разных возрастных этапах развития по мере своего взросления. Такая постановка эксперимента занимает гораздо больше времени, но зато позволяет проследить индивидуальный ход развития каждого челока и обнаружить в процессе развития некоторые переломные точки.

Недочетами обеих форм констатирующего эксперимента являются невозможность избежать возмущающего влияния экспериментатора и самой ситуации эксперимента и то, что причины установленного хода развития остаются гипотетическими, т.е. о связи данной причины с данным следствием можно утверждать лишь с определенной долей вероятности, которую дает статистика (хотя обычно эта вероятность составляет 95—99%). Первый недостаток существенно уменьшается при проведении не лабораторного, а естественного эксперимента, когда введение некоторой независимой переменной происходит в привычной, естественной для испытуемых среде. (Например, некие экспериментальные игрушки приносятся в игровую комнату обычного детского сада.) Вероятностный характер выявляемых при этом закономерностей таким же и остается.

Истинные же, а не только вероятные причины того или иного явления мы можем познать, если нам удастся сформировать данное психическое свойство в эксперименте. Так образовалась стратегия формирующего эксперимента, очень популярная в отечественной психологии. Экспериментальное формирование заданного психологического свойства не оставляет сомнений в том, что сама его природа и механизмы его формирования познаны, раскрыты правильно. Вообще экспериментальное формирование изучаемого явления, видимо, является идеалом любой науки, так как прямо ведет к практическому применению ее результатов. В психологии известны формирование умственных действий по теории П.Я. Гальперина, формирование учебной деятельности (Д.Б. Эльконин — В.В. Давыдов), концепция «первоначального очеловечивания» слепоглухих через орудийную деятельность (И.А. Соколянский — А.И. Мещеряков).

? *Контрольные вопросы*

1. Какова продолжительность человеческого детства и от чего она зависит?

2. В каком отношении находится детская и возрастная психология к другим отраслям психологического знания?

3. Каким методом чаще всего пользовались родоначальники детской психологии?

4. Чем отличаются друг от друга лонгитюдный и срезовый методы?

5. В чем преимущества и недостатки лабораторного эксперимента по сравнению с естественным?

① *Тестовые задания*

1. Продолжительность детства человека зависит от...

А. Скорости его биологического созревания.

Б. Социально-экономического статуса семьи.

В. Уровня полученного им образования.

Г. Уровня развития общества, в котором он живет.

2. Каковы основные отличия лабораторного эксперимента от естественного?

А. Возможность отделения случайного от закономерного.

Б. Ослабление влияния экспериментатора и ситуации эксперимента.

В. Строгий контроль всех независимых переменных.

Г. Возможность проследить индивидуальный ход развития.

3. Чем лонгитюдное исследование предпочтительнее срезового?

А. Ослабление влияния экспериментатора и ситуации эксперимента.

Б. Возможность отделения случайного от закономерного.

В. Возможность проследить индивидуальный ход развития.

Г. Строгий контроль всех независимых переменных.

4. Окончание детства в человеческом обществе определяется...

А. Физиологическим созреванием организма.

Б. Завершением человеком своего образования.

В. Приобретением индивидом способности выполнять функции члена общества.

Г. Достижением зрелости «Я».

Глава 27

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

27.1. Проблема движущих сил и источников психического развития

Основной проблемой возрастной психологии является решение вопроса о движущих силах и источниках психического развития. Все существующие теории психического развития в соответствии с решением этого вопроса можно условно разделить на четыре группы. Если считается, что основной движущей силой психического развития является физиологическое созревание организма и само психическое развитие подчиняется биологическим закономерностям, то такие теории относятся к биогенетическому подходу. Почти противоположная точка зрения состоит в признании главенства социального научения — этот подход можно назвать социогенетическим. Попытка объединить и сделать равноправными биологический и социальный факторы в психическом развитии человека послужила основой третьего подхода — концепции конвергенции двух факторов.

Четвертый подход — психогенетический — на сегодняшний день представляется самым современным и перспективным. Все концепции, которые можно отнести к данному подходу, полагают, что движущей силой психического развития является борьба внутренних противоречий. Каковы бы ни были эти противоборствующие факторы (у разных авторов представление о них сильно различается), результат психического развития зависит от хода и исхода борьбы между ними, в которой далеко не последнюю роль играет активность самого субъекта развития. Таким образом, закономерности

психического развития в подобном понимании оказываются несводимыми ни к биологическим законам, ни к закономерностям социального научения. Это дало возможность И.С. Кону выделить данную группу концепций в психогенетический подход, который признает движущей силой психического развития борьбу противоположностей и активную роль самого субъекта развития, в связи с чем признаются и качественные изменения ребенка в процессе развития, а не только количественные (как в социогенетическом подходе или концепции конвергенции).

Биогенетический подход. Первое и самое популярное в свое время решение — уподобление развития психического развитию биологическому, перенос закономерностей биологического развития на психическое развитие ребенка от рождения до зрелости. Этот подход, разработанный Ст. Холлом, получил название биогенетического. Отправной точкой концепции Холла послужил сформулированный Э. Геккелем «закон рекапитуляции», который гласит, что в ходе внутриутробного развития эмбрион проходит в сокращенном виде все стадии филогенетического развития своего вида. Исходя из этого, Ст. Холл по аналогии заключил, что ребенок в психическом развитии от рождения до взрослости повторяет все стадии развития человеческого общества: от первобытного через собирательство, охоту, земледелие к цивилизованному обществу капитала. Плюсом данной концепции явилось то, что впервые выдвинут закон развития ребенка, причем закон указывал на зависимость психического развития ребенка от развития общества. Но само психическое развитие уподоблялось в данной концепции развитию биологическому, так как последовательность стадий и их содержание оказывались наследственно закрепленными.

Биогенетический подход вызвал к жизни много плодотворных исследований, эмпирически установивших некоторые частные закономерности, не утратившие своего значения и поныне. Например, А. Геззел установил, что «чем моложе ребенок, тем выше темпы его развития», рассматривая, однако, психическое развитие лишь как количественные изменения, вызванные созреванием организма. К. Бюлер сформулировал общий для человека и животного ход развития поведения, когда удовольствие смещается с конца поведенческого акта на его начало, в силу чего и совершается подъем организма по ступеням *инстинкт — дрессура — интеллект.*

Социогенетический подход, свойственный бихевиористам и их последователям, во многом противоположен биогенетическому. Наследственные биологические факторы выступают лишь условиями психического развития, хотя и необходимыми, а процесс научения — основной движущей силой. Соответственно, все психическое развитие

ребенка представляет собой лишь процесс накопления опыта, и происходящие изменения являются лишь количественными, качественные метаморфозы отсутствуют. Ребенок рассматривается первоначально как чистая доска, а затем как взрослый с недостаточным опытом.

В современных трактовках сторонники этого подхода не отрицают влияние биологических факторов на формирование психики, но им отводят место предпосылок психического развития, определяя последнее как *социальное научение*.

Концепция конвергенции двух факторов как бы сближает последователей бихевиоризма и биогенетического подхода. Родоначальник концепции конвергенции двух факторов В. Штерн считал, что невозможно отделить, что в психике человека связано с наследственностью, а что служит продуктом среды. В каждом психическом свойстве есть что-то наследственное, а что-то средовое. Заложенные от рождения особенности могут преломлять и изменять влияния среды, но в конечном итоге психика человека есть результат взаимодействия, или конвергенции, этих двух факторов. Данная концепция является на сегодняшний день самой распространенной, возможно потому, что более всех других соответствует представлениям здравого смысла и житейским наблюдениям.

Выделяются несколько моделей влияния опыта на развитие поведения (Дж. Вулвилл):

✓ «больничная койка» — субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни);

✓ «луна-парк» — субъект выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя (сел на «американские горки» — катись до конца);

✓ «соревнование пловцов» — опыт подобен плавательной дорожке, на которой по стартовому сигналу субъект осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживающий контекст для поведения субъекта);

✓ «теннисный матч» — здесь осуществляется постоянное взаимодействие между средой и субъектом, теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, и в то же время он влияет на поведение другого игрока способом отражения мяча.

При всех описанных модификациях без изменений остается главное положение двух групп теорий (концепций конвергенции и концепций социального научения): психическое развитие есть эволюционный процесс, детерминированный объективными внешними факторами, результат которого при дальнейшем развитии науки можно будет предсказать.

Психогенетический подход. В рамках психоанализа впервые зародилось представление о возможности субъекта влиять на свое

психическое развитие, выраженное представлением о «Я», регулирующем взаимоотношения биологических потребностей и желаний («Оно») и социальных норм и запретов («Сверх-Я»). Это дало основание говорить о З. Фрейде как о родоначальнике особого психогенетического подхода к психическому развитию, согласно которому последнее происходит за счет борьбы движущих его внутренних противоречий и в исход этой борьбы может вмешиваться воля самого субъекта развития.

Таким образом, в психогенетическом подходе можно вслед за И.С. Коном выделить три ветви: психодинамическую, восходящую к психоанализу; персонологическую, идущую от Э. Шпрангера; когнитивистскую, к которой в западной традиции относят не только Ж. Пиаже и Л. Колберга, но и Л.С. Выготского (Г. Крайг).

Согласно психоанализу психическое развитие совершается в процессе борьбы биологических по происхождению желаний и потребностей человека с заданными обществом ограничениями на их удовлетворение. Допускается, что исход этой борьбы не ясен не только на каждой конкретной стадии развития, но и в результате его: в зависимости от более или менее удовлетворительного прохождения стадий развития у взрослого человека наблюдается больший или меньший уровень психической зрелости. Психическая незрелость проявляется в склонности к использованию неэффективных защитных механизмов и к неврозам. По теории Фрейда, личность состоит из трех компонентов: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов и влечений. Будучи бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает свойства внешнего мира. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм и выполняет роль критика и цензора.

Согласно З. Фрейду, новорожденный ребенок представляет собой чистое «Оно», т.е. набор непосредственных желаний, требующих немедленного удовлетворения. На первом этапе психосексуального развития средоточием эмоциональной жизни младенца, его главной эрогенной зоной является рот (*оральная стадия*). Но даже при самом лучшем уходе неизбежны ограничения или задержки в выполнении желаний младенца. Они и приводят к дифференциации, выделению объекта. Постепенно из «Оно» под воздействием внешних факторов дифференцируется «Я». Эта инстанция личности заставляет ребенка подчиняться внешним требованиям и учиться откладывать удовлетворение, т.е. происходит переход к *принципу реальности*. На оральной стадии фиксации либидо у человека, по мнению Фрейда, формируются некоторые черты личности: не-

насытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Согласно его представлениям, уже на оральной стадии люди делятся на оптимистов и пессимистов.

На втором году жизни при обучении ребенка опрятности таким центром становится анальное отверстие. На *анальной стадии* (длящейся от одного года до трех лет) запреты и требования внешнего мира постепенно по мере овладения ребенка своими выделительными физиологическими функциями становятся внутренними, т.е. начинает формироваться инстанция «Сверх-Я». В этой инстанции заложены авторитеты, влияние родителей и других взрослых. На этой стадии, согласно психоаналитикам, закладываются такие черты характера, как аккуратность, опрятность, пунктуальность; упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию.

Фаллическая стадия (3—5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если две предыдущие стадии были аутоэротичными, т.е. направленными на самого ребенка, то теперь либидо становится предметным, направленным на другого человека, прежде всего на родителя противоположного пола. Сексуальное влечение, направленное у мальчика на мать, и амбивалентные в связи с этим чувства к отцу-конкуренту З. Фрейд назвал комплексом Эдипа. Аналогичный мотивационно-аффективный комплекс у девочек получил название комлекса Электры. Его разрешение происходит за счет идентификации с родителем своего пола. Посредством вытеснения этого комплекса полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я». Таким образом, согласно З. Фрейду, все три личностные инстанции сформированы у человека к концу фаллической стадии, т.е. к пяти-шести годам. Именно это послужило основанием для известного изречения Фрейда: «Ребенок — отец взрослого». Инстанция «Я» с данного возраста играет важнейшую роль в организации жизни человека. Действуя на основе принципа реальности, «Я» борется одновременно и против разрушительных импульсов «Оно» и против строгости «Сверх-Я». В таких условиях появляется состояние тревоги как сигнал о наличии внутренних или внешних опасностей. Механизмами защиты «Я» против чувства тревоги становятся сублимация и вытеснение. При этом сублимация рассматривается Фрейдом как позитивный механизм, делающий возможным плодотворную деятельность человека, а вытеснение — как более негативный, способный привести к неврозу. Период детства до пяти-шести лет с точки зрения психоанализа считается важнейшим в жизни человека. Фиксации на фаллической стадии способствуют зарождению таких черт личности, как самонаблюдение, благоразу-

мие, рациональное мышление, а в дальнейшем — утрирование мужского начала.

Латентная стадия (5—12 лет) получила свое название благодаря тому, что в этот период наблюдается снижение интереса ребенка к вопросам пола, они уходят на второй план. В это время «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на усвоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре, на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семьи.

Генитальная стадия (12—18 лет) характеризуется объединением всех предыдущих эрогенных зон, ростом напряженности сексуального влечения и стремлением подростка к нормальному сексуальному общению. Согласно Фрейду, это завершающая стадия психосексуального развития, которая должна привести к формированию зрелой сексуальности и зрелого баланса между любовью и работой. Данная стадия (как и все другие) складывается в сильной зависимости от полного или частичного разрешения противоречий предыдущих стадий. На генитальной стадии «Я» использует два новых механизма защиты: аскетизм и интеллектуализацию. Аскетизм путем внутренних запретов подавляет навязчивые стремления к чувственному удовольствию, интеллектуализация же сводит их к представлению в воображении, чем также позволяет освободиться от них. На генитальной стадии могут сформироваться психический гомосексуализм и нарциссизм. Первый тип характера связан с предпочтением своего пола, активной деятельностью и общением в однополых группах, но не обязательно с сексуальными извращениями. При нарциссической сексуальности либидо как бы обращается от внешнего мира к самому субъекту, главное место начинают занимать самоудовлетворенность и самодовольство. Подобные характеры направляют свое внимание преимущественно на себя, свои действия переживания.

Развитие психоаналитического подхода. Известный исследователь, дочь З. Фрейда, А. Фрейд, сохраняя классические стадии психосексуального развития, считает, что развитие агрессивности также имеет соответствующие фазы: оральная арессивность (кусание, цепляние, плевание), анальный садизм (разрушение и жестокость); на фаллической стадии — это властолюбие, хвастовство, зазнайство и дисоциальные тенденции в предпубертатном и пубертатном возрасте.

А. Фрейд намечает и хронологию развития защитных механизмов «Я»: вытеснения, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и др. При анализе развития

«Сверх-Я» рассматриваются идентификация с родителями и интериоризация родительского авторитета.

Заслугой А. Фрейд является распространение основных положений психоанализа на сферу сознания, инстанцию «Я» личности. Однако развитие рассматривается как процесс постепенной социализации ребенка, переходящего от принципа удовольствия к принципу реальности. В столкновении внутренних желаний с внешними ограничениями и происходит развитие личности. Вообще психическое развитие рассматривается ею как неравномерный скачкообразный процесс с чередованием прогресса и регресса (два шага вперед и один шаг назад), в отличие от роста, осуществляющегося всегда поступательно.

А. Фрейд характеризует ребенка как незрелого до тех пор, пока инстинктивные желания и их осуществление разделены таким образом, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении или отказе — на стороне внешнего мира. От этой нормальной для детства моральной зависимости идет длинный путь развития, и через многочисленные внутренние столкновения человек приходит к нормальному зрелому состоянию, когда он способен контролировать свои побуждения, подвергать их обстоятельному анализу и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить или превратить в действие. Это зрелое состояние моральной независимости.

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности не может наступить раньше, чем различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Развитие памяти, речи, логического мышления делает приспособление к окружающему миру осознанным и адекватным, а не простым подчинением.

Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона возникла из практики психоанализа в послевоенной Америке. Не отрекаясь от основных постулатов З. Фрейда, Э. Эриксон видит основы человеческого «Я» в социальной организации общества.

Основная задача Э. Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды. Он анализировал биографии выдающихся людей (в том числе Б. Шоу и М. Ганди) и проводил полевые этнографические исследования, сравнивая воспитание детей в индейских племенах и в городских семьях США. Наблюдавшиеся им различия в стилях материнства, признаваемых в каждой культуре единственно верными, зависят от того, чего именно ожидает от своего будущего члена та социальная группа, к которой он принадлежит. По мнению Эриксона, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправ-

дать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. *Групповая идентичность* формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. *Эгоидентичность* складывается параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Обществом определяются как содержание развития на разных этапах жизненного цикла, так и специфические задачи каждой стадии. Однако решение задачи возраста зависит как от уже достигнутого уровня развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором он живет.

Вслед за З. Фрейдом Э. Эриксон настаивает на важности первичных телесных впечатлений ребенка. Он сохраняет понятие «*модус органа*» как зоны концентрации сексуальной энергии, но использует его лишь для обозначения первичной точки, толчка к психическому развитию. Когда общество через различные свои институты (семья, школа и др.) придает особый смысл данному модусу, то происходит «отчуждение» его значения, отрыв от органа и превращение в «*модальность поведения*». Орган, с которым на конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создает определенный модус развития, т.е. происходит формирование доминирующего качества личности. Таким образом, через модусы осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием. Особенность модусов в том, что для их функционирования необходим другой объект или человек.

На *первой* — оральной — *стадии*, т.е. в младенческом возрасте, для Эриксона важна не оральная зона, а оральный способ взаимодействия. Рот — фокус отношения ребенка к миру лишь на самых первых ступенях его развития. Затем модус органа «получать» отрывается от зоны своего происхождения и распространяется на все сенсорные ощущения, в результате чего формируется модальность поведения «вбирать». С появлением зубов (т.е. во второй фазе младенчества) способность вбирать становится более активной и направляющей во всех видах активности ребенка, вытесняя собой пассивное получение. «Глаза, первоначально готовые принимать впечатления в том виде, как это получается само собой, выучиваются фокусировать, изолировать и «выхватывать» объекты из более смутного фона, следить за ними, — писал Эриксон. — Сходным образом... руки выучиваются целенаправленно вытягиваться, а кисти — крепко схватывать». В результате распространения модуса

формируется модальность «взятие и удерживание вещей» к тому моменту, когда ребенок научается сидеть. Все эти достижения приводят к выделению ребенком себя как отдельного индивида.

Формирование этой первой формы эгоидентичности, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития. Кризисы, по Эриксону, не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой». Показатели кризиса к концу первого года жизни: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как индивида, ослабление диады «мать — ребенок» в результате возвращения матери к профессии и личным интересам. Кризис преодолевается легче, если соотношение между базовым доверием и недоверием складывается в пользу первого. Признаки социального доверия проявляются в легком кормлении, глубоком сне, хорошей работе кишечника. К первым социальным достижениям относится и готовность ребенка пережить исчезновение матери из виду без чрезмерной тревожности или гнева, так как ее существование стало внутренней уверенностью, а ее новое появление предсказуемым. Именно это постоянство, непрерывность и тождественность жизненного опыта формирует у маленького ребенка зачаточное чувство собственной идентичности.

Динамика соотношения доверия — недоверия или «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом будет уверенность матери в своих действиях «в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре», — подчеркивает Эриксон. Он обнаружил в разных культурах разные «схемы доверия» и традиции ухода за ребенком. В одних культурах к ребенку относятся очень нежно, кормят всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленают. В других (русских) туго пеленают, дают покричать и поплакать, «чтобы легкие были сильные» (отсюда, по мнению Эриксона, особая выразительность взгляда у русских). В третьих (у индейцев) мать всякий раз, когда ребенок кусает ее грудь, больно бьет его по голове, доводя до яростного плача, так как индейцы считают, что такие приемы способствуют воспитанию хорошего охотника.

Этим иллюстрируется положение о том, что человеческое существование зависит от трех компонентов:

✓ сома — биологический процесс иерархической организации органических систем;

✓ психика — психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эгосинтеза;

✓ этос — общественный процесс культурной организации людей.

Эриксон особо подчеркивает, что для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все эти три подхода.

Формирование базового доверия возможно при любой форме кормления (Эриксон не придает такого фатального значения отнятию от груди, как З. Фрейд), но при условии, что родители должны уметь передать ребенку «глубокое и почти органическое убеждение, что есть некое значение в том, что они сейчас с ним делают». Однако даже в самых благоприятных случаях неизбежны запреты и ограничения, вызывающие фрустрации. Они оставляют у ребенка чувство отверженности и создают основу для базового недоверия к миру.

Задачей *второй стадии* развития личности является формирование и отстаивание ребенком своей автономии и независимости. Анальная зона создает два противоположных модуса: удержания и расслабления, которые, отрываясь от органа, создают такие модальности поведения, как сохранение и уничтожение. Борьба за «сфинктерный контроль» в результате придаваемого ему значения со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, утверждение своего нового автономного «Я», контроль за своими телесными выделениями, самоконтроль. «Из чувства самоконтроля при сохранении положительной самооценки происходит устойчивое чувство доброжелательности и гордости; из чувства утраты самоконтроля и чужеродного внешнего контроля рождается устойчивая склонность к сомнению и стыду», — подчеркивал Эриксон.

Спина недоступна зрению самого ребенка и полностью подчинена воле других людей, которые могут ограничить его стремление к автономии. Взрослые называют «плохими» те функции кишечника, которые самому ребенку доставляют удовольствие и облегчение. Отсюда все, что в последующей жизни человек оставляет позади, создает основания для сомнений и иррациональных страхов.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением.

На *третьей* инфантильно-генитальной *стадии* новые модальности поведения создаются модусами вторжения и включения. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир, и у него формируется желание включиться в реальную совместную со

взрослым деятельность, выйти из роли маленького. Но взрослые остаются для ребенка всемогущими и непостижимыми, они могут пристыживать и наказывать. В этом клубке противоречий должны сформироваться качества активной предприимчивости и инициативы. Наказание за агрессивное поведение рождает чувство вины и тревожности, так закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои мысли и действия.

Четвертая стадия — латентный период, или время «психосексуального моратория», необходимого для обучения техническим и социальным основам трудовой деятельности. Школа поставляет знания и умения в систематизированной форме, но она же может вызвать чувство неадекватности и неполноценности. «Ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости в мире орудий и видит себя обреченным на посредственность и неадекватность». Если в благоприятных условиях фигуры отца и матери отходят для ребенка на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка. Эгоидентичность ребенка достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры.

Пятая стадия — самый глубокий жизненный кризис — формирование первой цельной формы эгоидентичности. Качественные изменения происходят по трем линиям сразу:

✓ сома — половое созревание;

✓ психика — кризис самооценки «Я глазами других»;

✓ этос — необходимость профессионального самоопределения, соответствующего приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и общества.

Если не формируется новая целостная идентичность, то наблюдается диффузия идентичности или даже синдром патологии идентичности, сопровождающийся негативными переживаниями и (или) отклоняющимся поведением подростка. В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения.

Интервал между юностью и взрослым состоянием Эриксон назвал «психическим мораторием», когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе.

Становление эгоидентичности позволяет перейти на *шестую стадию* развития, содержание которой — поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям. Молодой человек уже не боится утраты своего «Я», обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими. Опасность данной стадии — одиночество, избегание контактов, требующих полной близости. Если психический мораторий продолжается и на этой стадии, то вместо чувства близости возникает стремление сохранить дистанцию, не пускать никого в свой внутренний мир. Существует опасность, что подобные стремления могут превратиться в личностные качества. Преодолеть негативные стороны идентичности помогает любовь. Эриксон считает, что об истинной генитальности можно говорить именно на этой стадии, а не применительно к юноше и тем более подростку, так как именно здесь любовь соединяет в себе оба выделенных еще Фрейдом вида и превращает их в единство истинной интимности.

Седьмая стадия — производительность и порождение (продолжение рода) — главные положительные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве». Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным» При неблагоприятной ситуации развития наблюдается чрезмерная сосредоточенность на себе, которая приводит к косности и застою. Такие люди часто рассматривают себя как свое собственное единственное и любимое дитя. В тяжелых случаях наступает физическая и психологическая инвалидизация личности.

Восьмая стадия — новая завершенная форма эгоидентичности — целостность: переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни, все возрастающая личностная уверенность в своей приверженности к порядку и осмысленности, принятие своего жизненного пути как единственно верного и не нуждающегося в замене; это новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям, приязненное отношение к принципам прошлых времен. Обладатель такой личности понимает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу. На данной стадии возникает мудрость — отстраненный интерес к жизни как таковой перед лицом смерти. Напротив, отсутствие подобной личностной интеграции ведет к страху смерти. Возникает отчаяние, ибо слишком мало осталось времени,

чтобы начать жизнь сначала и по-новому, чтобы попытаться достичь личностной целостности иным путем.

С точки зрения Эриксона, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит.

Концепция стадиального развития когнитивных функций ребенка. Основанная Ж. Пиаже (1896— 1980), Женевская школа генетической психологии рассматривает психическое развитие ребенка как приобретение и изменение когнитивных схем, позволяющих человеку ориентировать свое поведение в предметной и социальной среде.

Пиаже рассматривает процесс взаимодействия индивида со средой как достижение адаптации за счет процессов аккомодации и ассимиляции. Ассимиляция — это включение, присоединение поступающей информации имеющимися когнитивными структурами, схемами. Аккомодация — процесс приспособления, изменения схем при невозможности ассимилировать старыми схемами поступающую информацию. Развитие мышления и есть усложнение используемых когнитивных схем, происходящее благодаря активному исследованию ребенком окружающего мира.

Созданная Пиаже периодизация интеллектуального развития ребенка делит его на три периода (сенсомоторный интеллект, репрезентативный интеллект и период формальных операций), каждый из которых включает несколько стадий. *Сенсомоторный интеллект* (первые два года жизни ребенка) объединяет шесть стадий: от упражнения рефлексов (1) до начала интериоризации схем действий (6). *Репрезентативный интеллект*, состоящий в возможности оперировать наглядными представлениями во внутреннем плане, подразумевает *дооперациональную* стадию от 2 до 7 лет, стадию *конкретных операций* от 7 до 12 лет. После 12 лет начинается период формирования *формальных операций*, в котором мышление подростка становится гипотетико-дедуктивным, подчиняющимся законам формальной логики.

Согласно Ж. Пиаже, ребенок самостоятельно в своей практической деятельности с предметами познает мир. Опыт действий с предметами переносится во внутренний план (интериоризуется), формируя когнитивные схемы, которые впоследствии используются при анализе новых явлений действительности. Вмешательство взрослых, стремящихся научить ребенка чему-либо, что не встречалось в непосредственном опыте ребенка, не оказывает решающего воздей-

ствия на его развитие. Так, способность понять ограниченность своей точки зрения (преодоление эгоцентризма) возможна лишь тогда, когда в своей практической деятельности ребенок участвовал в кооперации со сверстниками. Теория Пиаже критикуется сторонниками двуфакторного подхода за излишнее обособление одной стадии развития от другой (Г. Крайг), предполагающее качественные изменения в мышлении ребенка. Л.С. Выготский же не соглашался с Пиаже в оценке роли общества взрослых на первых этапах развития, считая, что тот принижает роль обучения в процессе умственного развития ребенка.

Следуя французской материалистической традиции, А. Валлон (1879—1962) сделал попытку объяснить зарождение психики у ребенка из органических реакций. При этом принципиальная методологическая установка состоит в поиске противоречий и конфликтов в психическом развитии, т.е. следует обращать внимание не столько на сходство и подобие процессов, сколько на подчеркивание различий между ними, чтобы лучше понять причины и условия взаимопереходов из одного состояния в другое.

Психика не может быть сведена к органике и в то же время не может быть понята без нее.

Основными понятиями в концепции Валлона являются *эмоция, моторика, подражание, социум*.

Первоначально ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. В эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, и именно эмоция связывает ребенка с его окружением, в эмоции он обретает основу для своей биологии. Так, крик — первоначально чисто физиологическая реакция, но под влиянием взрослых социальное как бы перехватывает ее и делает психиче-ской. Аналогично и улыбка младенца, будучи лишь проявлением «вегетативного благополучия», служит связующим звеном между ребенком и матерью, их «непосредственным органом». Таким образом, из биологического благодаря социальным запечатлениям возникает психическое, которое далее развивается от эмоции к движению, от действия к мысли. Согласно А. Валлону, источник, который формирует план субъективности и представления, лежит не во взаимоотношениях ребенка с физическим миром, а во взаимоотношениях с окружающими людьми. Такие представления сближают А. Валлона с концепцией психического развития ребенка, разрабатываемой в отечественной психологии, начиная с Л.С. Выготского.

27.2. Подход к психическому развитию в отечественной психологии

Родоначальник отечественной возрастной психологии Л.С. Выготский видит источник психического развития ребенка в идеальных формах бытия взрослого, задаваемых окружающей социальной средой. Согласно Выготскому, человеческое развитие происходит через взаимодействие реальных и идеальных форм в виде их усвоения.

Наряду с *детерминированностью сверху (от общества)* психическое развитие имеет еще две черты, определяющие его своеобразие. Это *непреформированность* процесса и *возможность субъекта* развития влиять на его результат.

Все известные виды развития Выготский разделил на два типа: преформированное и непреформированное. К первому типу относится, например, развитие растения из зерна, когда уже в самом зародыше содержатся все свойства будущего растения и заданы заранее все стадии и метаморфозы, которые ему предстоит пройти. Развитие второго типа (непреформированное), к которому относится развитие Галактики, Земли, общества и ребенка, протекает за счет нарастания и разрешения внутренних противоречий, т.е. определяется самим ходом развития, а не заложенной генетической программой.

Итак, специфика психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому, заключается:

✓ в непреформированности, незаданности самого хода развития;

✓ в том, что источник развития находится вне организма (детерминированность от общества);

✓ в том, что субъект развития способен влиять на его ход и результат;

✓ в наличии сензитивных периодов для развития каждой стороны детской психики.

Психическое развитие и деятельность. Концепция Д.Б. Эльконина. Соглашаясь с Л.С. Выготским в том, что психическое развитие ребенка есть освоение идеальных форм бытия взрослого, существующих в социальной среде, Д.Б. Эльконин подчеркнул, что такое освоение (или присвоение) происходит лишь в процессе активной деятельности самого ребенка. Деятельность при этом понимается в соответствии с теорией А.Н. Леонтьева и оказывается способной порождать не только познавательные структуры, как у Пиаже, но и мотивы, формирующие личность ребенка. Таким обра-

зом, именно деятельность ребенка ведет за собой его психическое развитие. Д.Б. Эльконин ввел понятие ведущей деятельности, специфичной для каждого возрастного периода. Эмпирические наблюдения убедили его в том, что все виды деятельности ребенка могут быть условно поделены на два типа: один — деятельность в системе ребенок — взрослый, в которой формируется в основном мотивационно-потребностная сфера личности ребенка, второй — деятельность в системе ребенок — общественный предмет, когда ребенок осваивает способы действий с объектами культуры, развивая при этом свои операционально-технические возможности. Согласно Д.Б. Эльконину, на протяжении развития ребенка то один, то другой тип деятельности играет ведущую роль, т.е. происходит чередование ведущих типов деятельности.

В концепции Д.Б. Эльконина уделено место и кризисам, как переломным точкам, где отмечается наибольшее расхождение в уровне развития различных сторон личности ребенка (потребностной и операциональной). Наиболее резкие изменения и более выраженные кризисы встречаются там, где развитие мотивационно-потребностной стороны личности отстает от развития ее операциональных возможностей (например, кризисы в три года и в 11 лет). Именно в этих случаях должны более резко изменяться и социальная позиция ребенка, его положение в обществе и отношение общества к нему (Д.Б. Эльконин).

Следующий шаг в развитии отечественного подхода к психическому развитию был сделан сыном Д.Б. Эльконина — Б.Д. Элькониным. Признавая вслед за Л.С. Выготским источником психического развития ребенка идеальные формы бытия взрослого, Б.Д. Эльконин замечает, что идеальная форма никогда не дана как сущность, она всегда задается как проблема.

Согласно Л.С. Выготскому идеальная форма как элемент культуры закреплена в языковых значениях. Однако «за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность» (А.Н. Леонтьев). Поэтому, отмечает Б.Д. Эльконин, застывшее значение не может быть источником психического развития. Развитие возможно только при раскрытии того, что стоит за значением, т.е. идеального человеческого действия. Идеальная форма есть то, что по сути не может пребывать, а может лишь сбываться — открываться и являться. Открытие идеальной формы, ее встреча с формой реальной и есть событие, или акт, развития. В терминологии Б.Д. Эльконина событие и акт развития — синонимы.

Такая встреча реальной и идеальной форм возможна только при наличии посредника-взрослого. При этом событие не есть продолжение каких-либо причинных или начало целевых детерминаций, не есть следствие и последствие чего бы то ни было. Идеальная форма является не вследствие стечения обстоятельств, а вопреки ему. В этом смысле событие — особая переходная форма жизни. Проблема посредничества задана несвязанностью, несоотнесенностью двух позиций, а задача состоит в поиске того, что может их связать и взаимообратить.

Роль взрослого в психическом развитии ребенка видится Б.Д. Эльконину прежде всего как роль посредника при взаимопереходе реальной и идеальной форм, в раскрытии образа совершенного действия.

Овладение своим поведением с помощью культурных идеальных форм есть возникновение субъекта поведения. Этот процесс не является постепенным, эволюционным. Здесь также наблюдается перерыв постепенности, выход за рамки наличного бытия в иное, идеальное. Возникновение субъекта поведения происходит в точке встречи реальной и идеальной форм, в их конфликте.

Такое развитие идей отечественной культурно-исторической школы психического развития дало новый толчок и экспериментальным исследованиям психического развития ребенка. Особенно плодотворным стало изучение К.Н. Поливановой кризисов психического развития, о чем будет рассказано ниже.

27.3. Проблема возраста и стадиальности психического развития. Критерии периодизации

Каждый теоретик психического развития обычно строит и свою собственную периодизацию развития ребенка.

В соответствии с постулатами психоанализа З. Фрейд рассматривает психическое развитие как последовательное перемещение эрогенных зон, связанное с биологическим созреванием индивида. Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребенка на какой-либо стадии как бы замораживает определенное количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Несмотря на фиксацию некоторой части либидо на предыдущей стадии, переход на следующую все равно происходит вовремя, оставляя в личности черты психической незрелости, часто на всю оставшуюся жизнь.

Последователи психоанализа сохраняют те же стадии. Однако содержание стадий определяется средой обитания ребенка. В этом плане Эриксон большее значение придает культурным традициям и эталонам, существующим в обществе.

Сторонники концепции социального научения строят свою периодизацию, основываясь большей частью на общностях, в которых человек получает социальный опыт в данной фазе развития. Например, Р. Сирс выделял первый период жизни после рождения как социализацию в диаде «мать — ребенок», происходящую на основе первичных потребностей в первые месяцы жизни. Следующая фаза основывается на научении внутри семьи, затем идет внесемейная фаза, связанная с поступлением в школу. Современные американские периодизации аналогичным образом делят детство на младенчество — до двух лет, раннее детство — от двух до шести лет, среднее — от шести до двенадцати, а далее следуют подростковый и юношеский возрасты, не разделенные хронологически (Г. Крайг, 2000). Критерием периодизации здесь, видимо, служат те же группы, в которых происходит социализация: диада, семья, школа, внешкольный широкий социум.

Исходя из своих представлений о закономерностях психического развития ребенка, Л.С. Выготский строит периодизацию детского развития, применяя исключительно психологические критерии деления. Для этого не годятся, по его мнению, ни биологические критерии физиологического созревания, ни внешние критерии, соответствующие принятым в обществе институтам социализации (например, деление на ясельный, дошкольный, младший школьный и другие возрасты).

Согласно Выготскому, возраст — относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Главное, что отделяет один возраст от другого, — это основное психологическое новообразование. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Л.С. Выготский). К началу каждого возраста складывается *совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.* Это отношение Л.С. Выготский и назвал *социальной ситуацией* развития в данном возрасте.

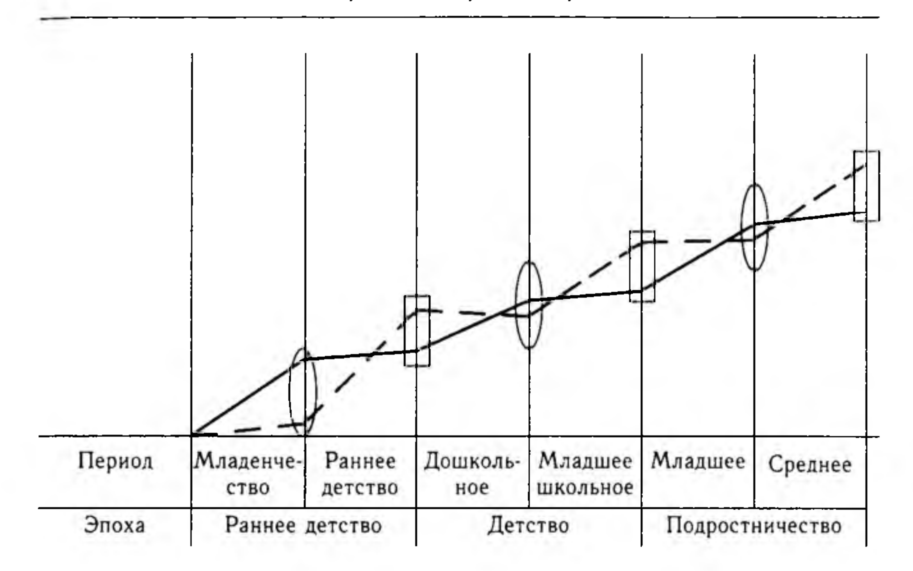
Он писал: «Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, а к концу данного возраста».

Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем был в начале. Изменяется и социальная ситуация развития. Складывающееся новообразование разрушает старую ситуацию социального развития и приводит к формированию новой, которая вызывает формирование другого возрастного новообразования. Например, ребенок, научившийся ходить, становится относительно автономен, разрушая тем самым социальную ситуацию младенчества, характеризующуюся полной зависимостью от взрослого, и таким образом переходит в новый возраст — раннее детство.

Д.Б. Эльконин, развивая концепцию Л.С. Выготского с учетом теории деятельности А.Н. Леонтьева, вводит понятие *ведущей деятельности*, т.е. такой деятельности, в которой *формируется основное новообразование данного возрастного этапа, развиваются и совершенствуются отдельные психические процессы и дифференцируются другие виды деятельностей.*

Периодизация психического развития ребенка, построенная на чередовании различных типов ведущей деятельности, представлена на схеме.

Д.Б. Эльконин разбил период развития ребенка до 18 лет на три эпохи психического развития: раннее детство, детство и подростничество. Каждая эпоха включает в себя два периода. В *раннем детстве* это младенчество, где ведущей деятельностью для психического развития оказывается непосредственно-эмоциональное общение ребенка со взрослым (1-й тип); и собственно раннее детство, где ведущая деятельность — предметно-орудийная, в которой ребенок при непременном руководстве взрослого осваивает способы употребления орудий и речи (2-й тип). Эпоха *детства* делится на дошкольное с ведущей сюжетно-ролевой игрой (1-й тип) и младшее школьное с ведущей учебной деятельностью (2-й тип). В младшем *подростничестве* ведущей деятельностью Д.Б. Эльконин считал интимно-личностное общение подростка со сверстниками (1-й тип), а в старшем — учебно-профессиональную деятельность (2-й тип).



Периодизация психического развития ребенка, по Д.Б. Эльконину

Условные обозначения:
—— — развитие мотивационно-потребностной сферы;
- - - — развитие интеллектуально-познавательной сферы;
▯ — переходы от эпохи к эпохе;
⬯ — переходы от периода к периоду

Итак, отечественная периодизация психического развития ребенка в качестве основных характеристик возраста выделяет: социальную ситуацию развития ребенка; ведущий тип деятельности в этот период; основные новообразования возраста; кризис как переломную точку, отделяющую один возраст от другого, в которой происходит смена двух первых составляющих.

27.4. Проблема возрастных кризисов

Понятие кризиса или критического возраста вводилось в науку эмпирически и в случайном порядке. Сначала был открыт кризис семи лет как переход от дошкольного к школьному возрасту, затем трех — как возраст строптивости и упрямства, последний — кризис 13 лет, который был описан как негативная фаза возраста полового созревания (Ш. Бюлер). Иногда кризисы рассматривались как болезненные отклонения от истинного пути развития.

В концепциях социального научения названия критических периодов социализации получили те возрасты, когда влияния среды наиболее эффективны. Сближая человека с животным, а развитие у ребенка социальной привязанности — с процессом запечатления, сторонники социогенетического подхода настаивают на критичности (или сензитивности в нашем понимании) более ранних возрастов. При представлении о психическом развитии как взаимодействии биологической наследственности и социального научения качественные изменения психики игнорируются, а потому и понятие кризиса как периода приобретения нового качества практически отсутствует.

В психоаналитической традиции, напротив, подчеркивается качественное отличие одного этапа развития от другого. Однако и там первоначально применялось понятие конфликта, а не кризиса. Даже Э. Эриксон, который выделяет закономерные возрастные кризисы на каждом этапе развития личности, рассматривает кризис скорее как конфликт противоборствующих на каждом этапе благоприятных и неблагоприятных тенденций развития.

П.П. Блонский одним из первых указал на то, что возрастные изменения могут происходить постепенно (литически) и резко (критически). Он называл времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами*, *эпохами* и *стадиями*, а времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически, плавно, постепенно, — *фазами*.

Л.С. Выготский в свою очередь показал, что чередование стабильных и критических периодов есть закономерная особенность психического развития, проявляющаяся и в чередовании детских возрастных этапов. Регулярность кризисов, которые являются поворотными, переломными пунктами в развитии, подтверждает, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. В относительно устойчивые или стабильные возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования.

Можно назвать следующие *особенности критических периодов детского развития*:

✓ относительная трудновоспитуемость ребенка в этот период;

✓ ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Нет появления новых инте-

ресов, стремлений, новых видов деятельности и форм внутренней жизни;

✓ кризис наступает незаметно: трудно определить его начало и окончание. Однако в середине этого возрастного периода происходит резкое обострение кризиса: эта кульминационная точка резко отличает критические возрасты от стабильных эпох детского развития.

Согласно Л.С. Выготскому, самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывают конкретные исследования, в высшей степени специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов состоит в том, что они не сохраняются в том виде, в котором возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности.

Современные последователи Л.С. Выготского трактуют понятие кризиса несколько иначе. Например, К.Н. Поливанова описывает содержание кризиса как субъективацию новообразования, сформировавшегося в предыдущем стабильном периоде развития. *Субъективация* — обнаружение самим субъектом собственного желания или действия. Согласно этой точке зрения достигнутое в стабильном возрасте умение существует лишь объективно, но до кризиса не представлено самому ребенку, не является его достижением, не принадлежит ему. Оно становится достижением самого субъекта лишь в кризисе. Лишь *в кризисе рождаются субъектность акта развития* и его действительные участники. В кризисе идет опробывание новой идеальной формы в наличной ситуации.

Содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода, т.е. возникновение новообразования проходит два этапа: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). Под субъективацией понимается превращение новообразования в способность самого действующего субъекта (К.Н. Поливанова).

Понятие возрастного кризиса применимо не только к детству и отрочеству. Поскольку взрослый человек меняется, изменяется его место в системе общественных отношений, выполняемый им набор социальных ролей, то естественно предположить, что данные изменения тоже могут происходит критическим путем. В связи с этим Д. Левинсон полагает, что у взрослого человека нормальные кризисы развития происходят в среднем один раз в шесть — восемь лет. Другие исследователи считают, что наступление кризиса связано не с хронологией жизни, а с жизненными поворотными событиями,

которые заставляют человека переосмысливать свое прошлое, пересматривать цели и менять ведущие мотивы (Т.Б. Карцева). При этом одни и те же объективные события для одних могут быть жизненно важными, а для других нет. Имеются эмпирические данные, показывающие большое значение разрешения очередного кризиса взрослости (кризиса жизненных перемен) для благоприятного протекания следующего за ним периода жизни (П. Ниемеля). Таким образом, получается, что кризис играет во взрослом периоде ту же роль, что в детстве и юности, т.е. полное его разрешение обеспечивает дальнейшее поступательное развитие (Б. Ливехуд).

Анализируя периодизации психического развития взрослых, выдвинутые Д. Левинсоном, В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова замечает, что во всех случаях речь идет о том, что человек в какие-то периоды жизни делает, а в другие осмысливает сделанное.

27.5. Проблема соотношения обучения и развития

Соотношение процессов обучения и развития не представляет проблемы для концепции *социального научения*. Принято считать, что все психическое развитие есть не что иное как научение и закрепление воздействий социальной среды. Остается только выяснить наиболее благоприятные периоды для тех или иных воздействий среды, так называемые сензитивные периоды.

В других подходах, предполагающих спонтанное психическое развитие за счет внутренних противоречий, роль обучения уже не выглядит такой всеобъемлющей.

Ж. Пиаже, например, считал, что любое обучение должно начинаться только тогда, когда у ребенка уже готовы соответствующие мыслительные структуры. Согласно его точке зрения ребенок самостоятельно в процессе собственной активности должен сформировать более сложные когнитивные схемы, а затем с помощью обучения распространить их на более широкий круг явлений действительности. Таким образом, по Пиаже, обучение не может перевести развитие с одного этапа на другой, а может лишь способствовать распространению достигнутого уровня развития на разные области.

С такой точкой зрения, что «обучение плетется в хвосте у развития», не мог согласиться Л.С. Выготский. По его мнению, обучение должно вести за собой развитие. В отличие от Пиаже основной движущей силой психического развития ребенка он считал не дея-

тельность ребенка с предметами, а общение его с социальным окружением. В общении, во взаимодействии со взрослым каждый ребенок способен на большее, нежели наедине с тестовыми задачами. Таким образом, уровень потенциального развития ребенка (то, на что он способен в сотрудничестве) всегда превышает уровень его актуального развития на некоторую определяемую индивидуально величину. Это опережение Выготский и назвал *зоной ближайшего развития*, на которую должно ориентироваться обучение. Получается, что обучение должно опережать актуальный уровень развития ребенка и благодаря сотрудничеству с более компетентным взрослым поднимать этот уровень до потенциального, т.е. вести развитие за собой.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем состоят преимущества и недостатки биогенетического подхода к психическому развитию?

2. Каковы особенности социогенетического подхода к психическому развитию?

3. Чем отличаются взгляды сторонников концепции конвергенции и психогенетического подхода?

4. Каковы современные взгляды на место и роль кризисов в психическом развитии ребенка?

5. Что вам известно о психоаналитических концепциях психического развития?

6. Что нового в представление о развития личности человека внес Э. Эриксон?

7. Каковы основные стадии развитие детского интеллекта по Ж. Пиаже?

8. В чем состоит своеобразие психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому?

9. Каковы движущие силы психического развития ребенка, по Д.Б. Эльконину?

10. Каковы основные критерии выделения возрастных стадий в отечественной психологии?

! *Тестовые задания*

1. Утверждение «каждый человек в ходе своего индивидуального психического развития необходимо повторяет все стадии развития человеческого общества» принадлежит...

А. Биогенетическому подходу к психическому развитию.
Б. Социогенетическому подходу к психическому развитию.
В. Концепции конвергенции двух факторов.
Г. Психогенетическому подходу.

2. Л.С. Выготский предложил данные критерии для периодизации детства...

А. Новообразования, ведущий тип деятельности.

Б. Новообразования, динамика перехода от одного периода к другому.

В. Динамика перехода от одного периода к другому, социальная ситуация развития.

Г. Новообразования, социальная ситуация развития.

3. Представление о психическом развитии, происходящем путем приспособления (адаптации) индивида к окружающей социальной среде, принадлежит...

А. З. Фрейду.

Б. Ж. Пиаже.

В. Э. Эриксону.

Г. Л.С. Выготскому.

4. Представление о психическом развитии как процессе приобретения знаний, умений и навыков характерно для...

А. Биогенетических концепций психического развития.

Б. Социогенетических концепций психического развития.

В. Концепции конвергенции двух факторов.

Г. Психогенетических концепций.

Глава 28

МЛАДЕНЧЕСТВО

28.1. Кризис новорожденности

Первый период в жизни человека — новорожденность (от рождения до одного-двух месяцев). Это самый настоящий и самый первый кризис, переломный момент в жизни ребенка, смысл которого состоит в переходе от биологического к социальному типу развития. Это подлинный скачок в развитии, сопровождающийся резким изменением условий жизни: холод (при отсутствии системы терморегуляции), яркая освещенность, воздушная среда, требующая иного типа дыхания, действие силы притяжения, смена типа питания. О трудности приспособления к новой ситуации развития свидетельствует потеря ребенком в течение первых дней первоначального веса. Медицинский критерий конца кризиса новорожденности принято связывать с тем моментом, когда ребенок после потери веса, наберет первоначальный вес с которым он родился (примерно через 7—11 дней после рождения). Новорожденный совершенно беспомощен, у него нет ни единой сложившейся формы поведения, ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно, он полностью зависит от взрослого человека.

С точки зрения Л.С. Выготского, новорожденность — это промежуточный период между внутри- и внеутробным развитием: ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически. О переходном, смешанном характере развития новорожденного свидетельствуют:

✓ *питание ребенка* — он питается продуктом материнского организма, хотя должен самостоятельно его «добывать» — сосать;

✓ *недостаточная дифференциация сна и бодрствования* — ребенок 80% времени проводит во сне, однако сон его носит бес-

покойный, прерывистый и поверхностный характер; короткие периоды сна чередуются с островками бодрствования; большую часть времени он находится в состоянии дремоты;

✓ *эмбриональная поза* — ребенок находится в этой внутриутробной позе во время сна и бодрствования;

✓ *двигательные особенности* — многие рефлексы новорожденного атавистические, исчезающие через несколько месяцев;

✓ *недоношенность или переношенность* (рождение ребенка через 280 дней ± 40 дней) сколько-нибудь существенно не влияют на его развитие.

Л.С. Выготский говорит о «рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного», которая представляет собой недифференцированные, нерасчлененные переживания (сплав аффекта, влечения, ощущения), ребенок не отделяет себя, своих переживаний от окружающего мира, не отличает людей от физических объектов, воспринимает ситуацию в целом, выделяя скорее чувственный тон происходящего, чем объективные элементы окружающего мира. *Центральным новообразованием* данного периода является становление *индивидуальной психической жизни новорожденного.*

Однако нельзя недооценивать возможности новорожденного. Новорожденные дети обладают целым рядом сложных врожденных рефлексов, большинство из которых, являясь наследием наших далеких предков, исчезает к концу второго — четвертого месяца. Эти рефлексы важны как показатели, отражающие состояние и процессы созревания нервной системы и составляющие анатомо-физиологическую основу психической деятельности младенца, поэтому в табл. 1 приводится краткая характеристика наиболее важных безусловных рефлексов новорожденного.

Таблица 1

Рефлексы новорожденного

Название рефлекса	Описание	Время исчезновения
1	2	3
Рефлекс Моро	Когда ребенка резко поднимают или опускают, обе его руки, полусогнутые в локтях, раздвигаются, а пальцы растопыриваются; затем руки возвращаются в исходное положение, пальцы вновь сжимаются в кулачки	Обычно после 4-го месяца

Продолжение табл. 1

1	2	3
Рефлекс шагания	Когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни в твердую поверхность и перемещая туловище вперед, движения его ног напоминают скоординированную ходьбу	После 2-го или 3-го месяца
Хватательный рефлекс кисти	Когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить сжимает пальчики еще крепче	Обычно после 5-го месяца
Рефлекс Бабкина	При давлении на ладонь и предплечье любой из рук ребенок открывает рот, поворачивает голову в сторону раздражителя и закрывает глаза	После 4-го месяца
Рефлекс Бабинского	Если подошвенную поверхность ступни ребенка поглаживать от пятки к пальцам, наблюдается тыльное сгибание большого пальца стопы и подошвенное сгибание всех остальных пальцев	После 6-го месяца
Рефлекс «поиска груди»	Если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот как будто ищет сосок	После 3-го или 4-го месяца
Сосательный рефлекс	Если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его, совершая ритмичные сосательные движения	Не исчезает
Плавательный рефлекс	Ребенок пытается совершать координированные плавательные движения, если его поместить в воду животом вниз	После 6-го месяца

У новорожденных была обнаружена способность к *подражанию*, например они высовывают язык, открывают рот в ответ на соответствующее поведение матери.

Сенсорные способности новорожденных. Относительно взрослых стандартов зрение новорожденного очень бедно: у них значительно ниже точность детализации пространства, движения глаз

новорожденного имеют фиксированное фокусное расстояние, т.е. только объекты, находящиеся на расстоянии приблизительно 21 см от его глаз, будут восприниматься в фокусе, удаленные объекты имеют весьма неясные очертания, слабо развита функция управления конвергенцией глаз.

Новорожденные способны воспринимать свое окружение. Они явно предпочитают смотреть на сложные узоры, их особенно привлекают края и контуры объектов. Новорожденные также исключительно восприимчивы к человеческому лицу: они очень рано начинают распознавать лицо матери. Исследование Дж. Уолтона и Т. Бауэра показало, что уже через семь часов после рождения младенцы предпочитают смотреть на цветное изображение своей мамы на экране компьютера, а не на лицо чужого человека. По мнению ряда исследователей, вероятно, что в течение первых часов после рождения существует сензитивный период, когда новорожденный находится в бодрствующем состоянии и проявляет особую готовность запечатлеть индивидуальные черты лица своей мамы.

Слуховая система новорожденных развита достаточно хорошо. Новорожденные способны реагировать на широкий диапазон звуков. Однако они предпочитают голоса в женском диапазоне голосам мужским. Новорожденные особенно чувствительны к звукам речи, человеческому голосу: они предпочитает песню, исполненную женским голосом, той же мелодии, сыгранной на музыкальном инструменте. Современные исследования показывают, что новорожденные способны отличить голос матери от голосов других женщин, а это значит, что параметры материнского голоса становятся привычными для младенца еще внутриутробно. Зрительная и слуховая системы с самого рождения функционируют в тесной взаимосвязи и координации друг с другом. Новорожденные также способны к локализации источника звука: они уже в первые дни жизни поворачивают глаза в направлении звука. Был проведен следующий эксперимент: исследователь потрясал двумя погремушками с обеих сторон от новорожденного младенца, причем только одна погремушка производила звуки. Новорожденные предпочитали смотреть в сторону звучащей погремушки.

Тактильные ощущения хорошо развиты у новорожденных. Они реагируют на холод, тепло, прикосновение, боль.

Органы вкуса и обоняния также функционируют с самого рождения. Новорожденные демонстрируют различные реакции на кислое (лицевая реакция — «возмущение») и сладкое (выражают удовольствие). Новорожденные демонстрируют такую же лицевую экспрессию отвращения или удовольствия, когда они ощущают запахи неприятные (тухлого яйца) или приятные (молока, меда, шоко-

лада). С шестидневного возраста новорожденный способен распознавать запах грудного материнского молока и отличать его от запаха другой женщины.

Важные события в психической жизни новорожденного — возникновение слухового и зрительного сосредоточения. Слуховое сосредоточение появляется на второй-третьей неделе и выражается в том, что резкий звук (а позже — на третьей-четвертой неделе — и голос человека) вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Зрительное сосредоточение, возникающее на третьей — пятой неделе, внешне проявляется также: ребенок замирает и задерживает взгляд на ярком предмете. На этой основе к концу первого месяца жизни появляются первые *условные рефлексы*. Например, в экспериментах по научению новорожденных приучали поворачивать голову влево на звук колокольчика и вправо на звук звонка, подкрепляя каждый успех бутылочкой молока. Появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность образования условных рефлексов на отдельные раздражители (примерно на 14—21 день) служат физиологическим критерием конца новорожденности.

К четвертой-пятой неделе младенец начинает улыбаться в ответ на изображение человеческого лица и на голос, обычно на лицо и голос мамы. До третьей недели окружающим не удается поймать взгляд ребенка, он кажется погруженным в себя. К третьей неделе происходит первый глазной контакт: младенец в течение нескольких секунд сосредоточивается на лице взрослого. Вслед за этим, обычно через одну-две недели, появляется первая улыбка. Улыбка — первая социальная реакция ребенка, знаменующая начало собственной психической жизни, как момент дифференциации, своеобразного обособления, и в то же время как начало образования связи «ребенок — взрослый», становления у ребенка потребности в общении. Первая социальная улыбка представляет собой психологический критерий конца кризиса новорожденности, начало нового периода — младенчества.

28.2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Эмоциональное развитие

Младенческий возраст — период жизни ребенка от одного-двух месяцев до года. Первая улыбка как реакция на лицо взрослого человека является показателем того, что социальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Это социальная ситуация связанности, неразрывного единства ребенка и взрослого, ситуация «МЫ», как назвал ее Л.С. Выготский. Жизнь ребенка полностью

зависит от ухаживающего за ним взрослого человека (в первую очередь мамы), она как бы вплетена в его жизнь и деятельность, они живут общей жизнью. Ведущая потребность младенчества — потребность в другом человеке, в общении, и, соответственно, ведущая деятельность — эмоционально-непосредственное общение.

М.И. Лисина описала четыре критерия, одновременное наличие которых служит свидетельством того, что у ребенка уже есть потребность в общении:

✓ внимание и интерес ребенка к взрослому (младенец смотрит, следит, рассматривает лицо взрослого);

✓ эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого. К четвертой неделе жизни у ребенка можно наблюдать улыбку в ответ на улыбку, а потом и на иное воздействие взрослого. На втором месяце жизни у ребенка складывается форма поведения, которая получила название «комплекс оживления» — сложный поведенческий комплекс, свидетельствующий о возрастании радости ребенка при виде взрослого, выражающийся в эмоциональных реакциях, двигательных реакциях, в предречевой вокализации (гуление, гуканье);

✓ инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь к себе внимание, проявить себя. Ребенок начинает улыбаться по своей инициативе, лишь завидев издали фигуру взрослого;

✓ чувствительность ребенка к отношению взрослого. Если до двух месяцев ребенок доброжелательно реагирует на любого взрослого (даже на его изображение), то позже не просто начинает улыбаться виду взрослого, а различает его отношение к себе. И если молчащий взрослый наклоняется над младенцем со специально отрепетированным «индифферентным» выражением лица, то это вызывает недовольство и плач.

Дефицит общения в этот период ведет к так называемому «эффекту госпитализма», задержке физического и психического развития детей, появлению различных нарушений поведения. Это понятие стали использовать в психологии после Второй мировой войны для описания психического развития детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах. В условиях госпитализма, несмотря на хороший уход и питание, наблюдаются замедление эмоционального и речевого развития ребенка, задержка развития познавательных функций.

Эмоциональное развитие младенца, с одной стороны, зависит от общения с близкими взрослыми, а с другой — является показателем благополучия или неблагополучия в отношениях «ребенок — взрослый». Установлены следующие последовательность, сроки и длительность (средние данные) формирования положительных и отрицательных реакций у детей первого года жизни (О.В. Баженова): улыбка на говорящее лицо — от 5 до 12 недель; улыбка просто

на лицо — от 7 до 14 недель; комплекс оживления на говорящее лицо — от 8 до 14,5 недели; комплекс оживления на яркий предмет — от 12 до 20,5 недели; смех — от 20 до 30 недель; хныканье — от 6 до 21,5 недели; негативные реакции при отнятии игрушки — от 20 до 39 недель; плач (появление активных интонационных характеристик плача, направленного другим: подзывающий, просящий, капризный, упрекающий, требующий, заставляющий плач) — от 30 до 60 недель.

В семь-восемь месяцев начинает проявляться избирательность эмоциональных реакций, выражающаяся в том, что возникает страх расставания и боязнь незнакомых людей (иногда эту реакцию называют «тревожное предчувствие разлуки»): грусть или острый испуг на исчезновения мамы (или другого близкого человека) и робость, настороженность, сильное беспокойство при появлении незнакомых людей. Появление данных реакций, по мнению психологов, важная веха в эмоциональном и социальном развитии, свидетельствующая о процессе возникновения *эмоциональной привязанности* к матери и другим близким людям; она также говорит о растущей когнитивной способности младенца различать знакомых и незнакомых взрослых. Английский исследователь Дж. Боулби был одним из первых, кто пытался доказать, что нарушение чувства привязанности между матерью и ребенком имеет отрицательные последствия для всего дальнейшего психического развития ребенка. Эмоциональная привязанность младенца к матери обычно дает ребенку чувство безопасности, надежности и защищенности. Теплые, прочные отношения между младенцем и матерью приводят к более высокому уровню развития когнитивной компетентности и социальных навыков. Как показали исследования, эмоционально привязанные дети более любознательны, независимы и компетентны, проявляли больше фантазии в символических играх, больше настойчивости в учебе, более эффективно общались со взрослыми и сверстниками, чем их ровесники. Таким образом, надежная привязанность младенца к матери или к другому взрослому, заботящемуся о нем, служит основой его дальнейшего развития.

28.3. Когнитивное развитие

В первом полугодии жизни ребенка происходит чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем, опережающее развитие двигательной системы. К одному-двум месяцам совершенствуется зрительное сосредоточение, становясь более длительным, возникает возможность прослеживать движущиеся предметы, появляется четкое видение мира, совершенствуется локализация звука в пространстве. К

трем месяцам формируется бинокулярное зрение, т.е. появляется способность воспринимать один и тот же объект двумя глазами сразу. В три-четыре месяца возникает реакция на новизну, выявляемая по длительности удержания взгляда на новом предмете. Ребенок начинает различать зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. Например, если ребенка трех-четырех месяцев кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Если детям показывали ряд квадратов, завершаемый параллелограммом, то на последний они смотрели гораздо дольше. Малыши различают предметы в вертикальном и наклонном положении, плоскостные и объемные изображения, выделяют голоса матери и отца из голосов незнакомых людей. Они могут уловить разницу между отдельными звуками, даже очень похожими.

В два — четыре месяца возникает способность зрительно предвосхищать информацию при ее актуальном отсутствии: дети предугадывают повторное появление предмета, скрывающегося за экраном, переводя взгляд на тот край экрана, из-за которого должен показаться предмет, и удивляясь, если в положенный момент предмет не появляется. Но примерно до пяти месяцев их не беспокоит, если с другой стороны экрана появляется совершенно новый предмет. Дети старше этого возраста начинают волноваться не только, если с другой стороны экрана появляется новый предмет, но даже тогда, когда появляется тот же самый, но быстрее или медленнее, чем они ожидали. До пяти месяцев малыши также не пытаются искать предмет: складывается впечатление, что, как только он исчезает из виду, они сразу забывают о нем. Между пятым и восьмым месяцами возникает способность к сохранению на некоторое время образа отсутствующего предмета и к организации поискового поведения. Дети этого возраста любят игры наподобие пряток. Однако в возрасте четыех — восьми месяцев ребенок находит предмет, если он закрыт платком лишь частично, и только после восьми месяцев он способен найти предмет, полностью закрытый платком.

Очень интенсивно развиваются у детей тактильные ощущения. В 10—12 месяцев ребенок может опознать предметы, опираясь только на свое осязание, т.е. прикасаясь к ним, но не рассматривая, может различить на ощупь знакомые и незнакомые предметы

В возрасте между шестым и 12-м месяцами дети начинают действовать «понарошку», особенно если старшие им подают пример: они могут изобразить знакомые им действия (как они спят, едят, пьют).

Начинается в младенчестве и речевое развитие. Выделяются следующие этапы развития собственной голосовой активности младенцев:

→ 2—3 месяца — возникновение первых спонтанных вокализаций: гуление, когда ребенок как бы играет с гласными звуками, поет

(«а-а-а», «о-о-о»); и гуканье (соединение согласных звуков, подобно кряхтению — «кхх»);

→ 6—7 месяцев — появление эмоциональных возгласов, вскриков — коротких, эмоционально насыщенных звуков («а», «уу», «эа»);

→ 6—8 месяцев — исчезновение вокализаций в моменты речевого общения со взрослыми;

→ 7—8 месяцев — появляется лепет: звукосочетания, комбинация гласных и согласных звуков («дай-дай-дай», «та-та-та», «ма-ма-ма»);

→ 8—9 месяцев — возникает усложненный лепет — звукосочетания родного языка, имитирующие речь;

→ 9—12 месяцев — спонтанные вокализации сокращаются;

→ 10—12 месяцев — появление первых слов. Первые слова, как правило, основаны на звукоподражании («бах» или «га-га-га») или представляют собой особые звукосочетания, понятные только матери и ребенку и употребляемые в определенной ситуации, например «ка» — картинка, «гуг» — медведь.

Процесс овладения речью является результатом сложного взаимодействия общих когнитивных способностей ребенка, его специальных лингвистических способностей и речевого опыта. Имеются убедительные доказательства того, что именно ситуация социального взаимодействия играет важнейшую роль в формировании механизмов первоначального понимания речи и активного проговаривания. Именно в «сотрудничестве» со взрослым ребенок делает важное открытие — о коммуникативной природе языка как средстве общения, сначала жестового, потом звукового.

К концу первого года жизни развитие механизма «совместного внимания» (тенденция матери и ребенка обращать взор на одни и те же предметы) приводит к тому, что дети начинают понимать значение указывающего жеста и могут посмотреть в указанном направлении, если кто-то использует его, вскоре после этого они начинают сами применять такой жест, когда возникает необходимость направить чье-либо внимание в нужную сторону. Указательный жест, являющийся уникальной человеческой способностью, считается одним из важных показателей развития адресного общения, поскольку он позволяет выделить из окружающей обстановки объект, представляющий интерес как для себя, так и для партнера по общению (Дж. Баттерворт, М. Харрис). Особенность первых слов состоит в том, что они носят характер указательных жестов (Л.С. Выготский). Установлено, что существует взаимосвязь между способностью ребенка пользоваться указательным жестом и уровнем его речевого развития. Частота использования коммуникативных указательных жестов детьми в возрасте 9—12,5 месяцев положитель-

но коррелирует с объемом вербального лексикона, используемого ими в течение второго года жизни.

К концу первого года ребенок обычно понимает 10—20 слов, произносимых взрослыми. Считается, что, когда количество понимаемых слов достигает 20—30, ребенок начинает говорить сам. Речь младенца специфична по своей структуре, она состоит из обрывков слов, поэтому ее нередко называют «языком нянь», это автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким.

28.4. Двигательное развитие

Развитие ребенка в период младенчества в значительной степени связано с формированием навыка управления своим телом. В табл. 2 представлена помесячная динамика формирования двигательных навыков «среднего» ребенка из «Шкалы моторных способностей детей» Р. Гриффитса.

Таблица 2

Помесячная динамика формирования двигательных навыков

Месяц	Поведение
1-й	Лежа ничком, поднимает подбородок; держит голову прямо в течение нескольких секунд
2-й	Поднимает голову, лежа ничком
3-й	Переворачивается с бока на спину
4-й	Лежа ничком, поднимает голову и грудь; держит голову прямо
5-й	Переворачивается с бока на бок
6-й	Сидит с незначительной поддержкой
7-й	Может перевернуться с бока на живот; делает шагательные движения
8-й	Энергично пытается ползать; короткое время сидит самостоятельно
9-й	Лежа на полу, может перевернуться; прогрессирует в ползании
10-й	Стоит с поддержкой
11-й	Поднимается на ноги, держась за мебель
12-й	Ползает на руках и коленях; шагает боком, держась за мебель
13-й	Стоит самостоятельно
14-й	Ходит самостоятельно

Как только ребенок становится способен поддерживать устойчивую позу головы и туловища, создаются благоприятные условия для быстрого развития движений дотягивания и схватывания. Приблизительно к пяти месяцам возникает *акт хватания*, когда у младенца развивается навык зрительного управления движениями рук, когда и дотягивание и схватывание осуществляются под контролем зрения. Появление акта хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка:

✓ формируется и совершенствуется первая функциональная система — зрительно-двигательная;

✓ складывается предметное восприятие;

✓ развивается рука: возникает противопоставление большого пальца всем остальным, что является видоспецифичным для человека и создает условия для удержания и использования орудий;

✓ расширяются возможности манипулирования с предметами;

✓ формируется познавательная потребность.

Акт хватания продолжает развиваться и совершенствоваться в течение первого года жизни. Постепенно младенец учится координировать действия обеих рук. Установлено, что шестимесячные младенцы захватывают и удерживают игрушку, но если в этот момент им предложить другую игрушку, они роняют первую и берут вторую, так как могут контролировать одновременно действия только с одним объектом. Примерно с шести-семи месяцев ребенок постепенно научается перекладывать предмет из одной руки в другую и брать второй предмет, но если ему предложить еще третий, то второй он уронит. Не ранее чем к восьми-девяти месяцам у ребенка развивается стратегия накопления: теперь уже третий и последующие предметы ребенок перекладывает из руки в руку и кладет в удобное место на сохранение.

На основе акта хватания расширяются возможности манипулирования с предметом, а в возрасте от четырех до семи месяцев возникают результативные действия: простое перемещение предмета, бросание, извлечение из него звуков. В возрасте семи — десяти месяцев формируются «соотносящие» (соотносимые) действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек, может положить, поставить или нанизать один предмет на другой. После десяти месяцев появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых (качать куклу, катать машинку, подносить ко рту чашку, звонить звонком и др.). Усложняется репертуар действий ребенка с предметами: нанизывание, вкладывание, открывание, катание, сжимание, скручивание, разъединение и т.д. Ребенок учится применять одни и те же дей-

ствия по отношению к разным объектам и разные действия по отношению к одному и тому же объекту, он пытается выполнять сложные действия, необходимые для достижения определенных целей.

28.5. Кризис одного года

Кризис одного года внешне выражается как резкое возрастание независимости ребенка от взрослых, происходит так называемый всплеск самостоятельности. Ребенок овладевает ходьбой, что расширяет его пространство, круг предметов, с которыми он сталкивается. Это расширяет сферу его ориентировочно-исследовательской деятельности, способствует овладению большим кругом предметных действий. Стремление к самостоятельности почти всегда встречает отпор со стороны взрослых, поскольку многие действия ребенка могут причинить вред ему самому или окружающим. Отсюда — аффективные реакции ребенка, иногда очень бурные и яркие.

Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь годовалого ребенка автономна: многозначна, ситуативна, непонятна большинству окружающих. Эта речь — средство общения, обращенная к другому, но она, как правило, значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме, и по смыслу. Такая своеобразная речь тоже может служить источником аффективных вспышек ребенка: взрослые не понимают его желаний, так как не понимают его слов, жестов, мимики. Но речь, как и ходьба, очень важна, потому что она также подготавливает разрыв прежней социальной ситуации развития, ситуации «МЫ», ситуации полной слитности: ребенок отделяет себя от взрослого, там, где было единство, стало двое — взрослый и ребенок.

Подводя итог первой стадии развития ребенка можно сказать, что основными новообразованиями младенчества являются потребность в общении, эмоциональное отношение к людям; акт хватания как основа человеческих действий с предметами; ходьба и появление первого слова. Именно они с необходимостью вызывают построение новой ситуации развития — ситуации совместной деятельности со взрослым человеком, что означает переход на следующую стадию развития.

? *Контрольные вопросы*

1. Почему Л.С. Выготский считал, что в период новорожденности развитие носит смешанный, промежуточный характер между внутриутробной и внеутробной жизнью?

2. Способны ли новорожденные к научению? Как вы это можете доказать?

3. Чем первая улыбка младенца отличается от комплекса оживления?

4. Какова роль общения в психическом развитии младенца?

5. Когда появляется и о чем свидетельствует избирательность эмоциональных реакций младенца?

6. Какое значение для психического развития ребенка имеет формирование акта хватания?

(!) *Текстовые задания*

1. В младенчестве ведущей деятельностью является...

А. Получение информации об окружающем мире.

Б. Упражнение двигательных функций.

В. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым.

Г. Предметно-манипулятивная деятельность.

2. Среди основных новообразований младенческого периода выделяются...

А. Первая социальная улыбка.

Б. Ползание.

В. Акт хватания.

Г. Способность к научению.

3. Избирательность эмоциональных реакций, выражающаяся в беспокойстве при разлуке с матерью (опекуном) и при появлении незнакомых людей, начинает проявляться...

А. В период кризиса одного года.

Б. В 7—8 месяцев.

В. В 5—6 месяцев.

Г. В 1—2 месяца при завершении кризиса новорожденности.

4. В первом полугодии жизни ребенка развитие сенсорных систем...

А. Опережает развитие двигательной системы.

Б. Отстает от развития двигательной системы.

В. И развитие двигательной системы идут синхронно.

Г. Отстает как от развития двигательной системы, так и от речевого развития младенца.

Глава 29

РАННЕЕ ДЕТСТВО

29.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

Период раннего детства — от одного года до трех лет. Социальная ситуация младенчества распадается: если раньше взрослый был центром мира ребенка, то теперь ребенок как бы завораживается предметом. Раньше связь между ребенком и взрослым была непосредственной, общение происходило ради общения, то теперь связь между ребенком и взрослым опосредована предметом и, наоборот, связь ребенка с предметом опосредована взрослым как образцом действия с предметом, носителем собственно человеческих способов употребления предметов. Социальную ситуацию развития в раннем возрасте можно представить следующим образом: ребенок — ПРЕДМЕТ — взрослый. Таким образом, складывающаяся социальная ситуация — это ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого.

В совместной деятельности со взрослым у ребенка формируется предметно-манипулятивная (орудийно-предметная) деятельность, которая направлена на усвоение ребенком общественно выработанных способов действия с предметами. Это ведущая деятельность в данном периоде. Однако, как писал Д.Б. Эльконин, ребенок самостоятельно никогда не в состоянии открыть общественного способа употребления предметов, поскольку на вещи не написано, для чего она служит, ее физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с ней произведено. Только в совместной деятельности со взрослым ребенок учится использовать предметы по их назначению, т.е. открывает цель и способ действия с предметами.

Выделяется три этапа в развитии предметного действия в этом периоде.

1. Этап совместного действия: на стороне взрослых — и ориентация, и исполнение, и оценка действия (например, взрослый берет ручку ребенка, берет вместе с ним ложку, наполняет кашей и подносит ко рту).

2. Этап частично-совместного действия: взрослый только начинает действие, а ребенок его заканчивает.

3. Этап самостоятельного действия: ребенок сам выполняет действие, на стороне взрослых, последовательно меняющиеся функции: ориентировки, показа, указания, контроля, оценки выполняемого ребенком действия.

Развитие предметного действия ведет к переносу действия: с одного предмета на другой (ребенок научился расчесываться своей расческой, затем может расчесываться и маминой щеткой, и бабушкиным гребешком и т.п.); из одной ситуации в другую, т.е. ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях (научившись пользоваться расческой, ребенок пытается расчесать маму, куклу, собачку и пр.).

Благодаря этим двум переносам происходит обобщение функции, отрыв действия от предмета и от ситуации, что способствует отделению ребенка от взрослого, отождествлению и сравнению себя с ним. Именно на этой основе появляются игровые действия, действия «понарошку», основанные на подражании взрослым. Сначала (примерно в возрасте от 15 до 18 месяцев) дети способны действовать «понарошку» только с предметами, похожими на настоящие (они могут кормить взрослых или кукол, пользуясь настоящими или игрушечными чашками, ложками и пр.). Затем они уже могут использовать один предмет в качестве заместителя другого, могут вообразить, что предмет представляет нечто иное, чем он есть на самом деле (обувная коробка — машина, палочка — ложка, веник — лошадка и т.п.). Игры детей на этом этапе еще непродолжительны, возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Основное содержание игр детей этого возраста — воспроизведение виденных и усвоенных ими предметных действий (они «варят кашу», «укладывают спать», «кормят куклу»).

29.2. Когнитивное развитие

Взаимодействие ребенка со взрослым служит источником формирования языковой способности ребенка, его умения говорить и

общаться с помощью слов. Раннее детство — сензитивный период для усвоения речи. Развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка. Здесь можно выделить следующие особенности.

1. Пассивная речь в развитии опережает активную: ребенок понимает намного больше слов, чем может сам произнести. Сначала он понимает слова-указания, затем — слова-названия, позднее наступает понимание инструкций и поручений, наконец, понимание рассказов, причем легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений.

2. Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слышать речь, а затем правильно говорить.

3. Интенсивно развивается активная речь ребенка. Автономная речь ребенка довольно быстро трансформируется и исчезает. Необычные по звучанию и смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. К трем годам активный словарь достигает 1000—1500 слов.

4. Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента ребенок обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: «Что это?», «Кто это?».

5. Появляются предложения, сначала состоящие из двух-трех слов, так называемая «телеграфная речь». Чаще всего такие предложения состоят из субъекта и его действия («мама идет»), или действия и объекта действия («дай конфету», «хочу машинку»), или действия и места действия («папа там»).

6. На границе второго и третьего года жизни ребенок интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой, т.е. начинает усваивать грамматический строй речи.

7. К концу раннего детства ребенок овладевает почти всеми синтаксическими конструкциями, которые есть в языке. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений.

8. В раннем возрасте развиваются значения детских слов. Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям. Освобождение слова от предмета в результате переноса на другие предметы и изображения (т.е. называние одним и тем же словом разные предметы, например «часы» — это и настенные часы, и мамины ручные часики, и будильник, и часы, изображенные на картинке) создает возможность обозначения: слово начинает выступать носителем предметного содержания. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним

свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними.

Способы и темп развития речи у детей в раннем возрасте настолько разнообразны, что неправомерно говорить о существовании какой-то единой жесткой программы овладения речью. По мнению психологов, когда у ребенка до двух лет в активном словаре всего два-три слова — это еще не повод для беспокойства, если он понимает речь взрослых, с интересом их слушает и узнает названия многих вещей. Если активный словарь ребенка не растет, и положение дел в два — два с половиной года не меняется, то нужно внимательно присмотреться к ребенку, понять, почему он молчит и помочь ему заговорить.

В.В. Ветрова выделяет следующие типичные варианты речевых трудностей у детей двух — двух с половиной лет.

1. Задержка на стадии называния. Ребенок может вслед за взрослым повторить названия различных предметов, но сам не говорит. Часто родители таких детей учат их называть предметы, но мало разговаривают с ними, мало взаимодействуют, не читают. Слово, не включенное во взаимодействие с окружающими, активным стать не может.

2. Задержка на стадии эмоционального общения со взрослым. У родителей с ребенком — взаимная любовь: ласки, улыбки, слово — лишнее. Нужно предметное взаимодействие с малышом, чтобы он заговорил.

3. Ориентация на предметный мир. Обычно этот ребенок «завален» игрушками, он с удовольствием ими манипулирует, занимает себя сам, проявляет двигательную активность, не стремясь к взаимодействию. В этом случае необходимо включать предмет в логику сотрудничества со взрослым: вместе играть, читать книги, занимать ребенка такими играми, где нужен партнер, развивать эмоциональный контакт с ребенком, учить его игровым действиям, носящим «человеческий характер» (кормить куклу, жалеть мишку и др.).

4. «Детские» слова могут препятствовать развитию нормальной человеческой речи. Если родители исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь и сами, общаясь с ним, говорят на «детском» языке («ав-ав кус-кус бо-бо» вместо «собака может покусать — будет больно»), то освоение речи замедляется.

5. Стремительность речевого развития. Если ребенок все понимает, с интересом слушает, сам очень много говорит, причем развернутыми правильными предложениями, с хорошей дикцией, включая в речь сложные слова и при этом плохо спит, плачет во сне, у него много страхов, он вялый, капризный и пр., следовательно, он не справляется с информацией. Таких детей необходимо ограничить от лиш-

них речевых впечатлений: побольше с ними гулять, играть, дать им возможность общаться со сверстниками.

Речь имеет чрезвычайное значение для развития других когнитивных процессов: восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения. Среди всех этих процессов в раннем возрасте интенсивно развивается восприятие, оно доминирует над всеми психическими функциями, влияя на их развитие. По словам Л.С. Выготского, все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия». Однако само восприятие далеко от совершенства. Ребенок, воспринимая предмет, зачастую выделяет в нем какое-то одно свойство, на которое затем и ориентируется при узнавании предмета. Точность слуховых и зрительных восприятий ограничена небольшим расстоянием.

Дети не могут одновременно воспринимать объект в целом и отдельные его части (поэтому, например, они могут «терять» мать в магазине, не в состоянии из большого количества лиц выделить лицо матери: либо внимательно изучают одно лицо, либо начинают хаотично блуждать глазами по всей массе лиц, не замечая «деталей»). Кроме того, восприятие ребенка раннего возраста аффективно окрашено и тесно связано с практическими действиями: наблюдаемые предметы «притягивают» ребенка, вызывая эмоциональную реакцию и желание достать их, что-то с ними сделать. С разнообразными свойствами предметов (формой, величиной, цветом и т.д.) ребенок знакомится в процессе практических действий: хватания, манипулирования, соотносящих и орудийных действий. От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок постепенно переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Ребенок, выполняя предметные действия, приступает к зрительной ориентировке, например подбирает нужный предмет «на глаз» и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания, или может осуществить зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по величине, форме или цвету, может подобрать точно такой же предмет, какой показывает взрослый (В.С. Мухина). Таким образом, у ребенка начинают складываться сенсорные эталоны: ребенок достаточно точно может определить форму, величину, цвет предметов, хотя ему еще трудно овладеть названием этих свойств.

Память ребенка раннего возраста обладает двумя специфическими особенностями: она непроизвольна (он еще не в состоянии управлять своей памятью: он не сам запоминает, а «ему запоминается», не сам вспоминает, а «ему вспоминается») и непосредственна (ребенок не способен использовать какие-либо вспомогательные

средства для запоминания). Преобладающими видами памяти являются двигательная и эмоциональная.

Мышление ребенка в данный возрастной период наглядно-действенное. Поскольку у ребенка доминирует восприятие, то его мышление ограничено наглядной ситуацией и развивается из практической деятельности, т.е. он решает все встающие перед ним задачи с помощью практических действий. Ребенок действует с предметами, манипулирует ими и таким образом схватывает связи между ними. Именно в этот возрастной период появляется *символическое мышление* (шестая стадия в развитии сенсомоторного интеллекта, согласно Ж. Пиаже), начинает формироваться *знаковая функция* сознания: ребенок может действовать «как будто», замещая реальные предметы заместителями или воображаемыми символами (например, ребенок действует палочкой как ложкой или кубиком как чашкой, т.е. уже не совершает само действие, а лишь *обозначает* его).

29.3. Личностное развитие

Поведение ребенка раннего возраста импульсивно, желания его неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать, соблюдать правила и удерживать поставленную цель. В.С. Мухина приводит такой пример: детям второго и третьего годов жизни дали после завтрака по конфетке и попросили, когда придет мама, дать ей попробовать, а пока не есть. Больше половины детей съели конфету, а остальные по многу раз ее доставали, разворачивали, облизывали и т.д.

Ребенок учится сдерживать возникающие желания под влиянием настойчивых указаний взрослого, под влиянием его наказаний или поощрений. Все желания ребенка обладают одинаковой силой: в раннем возрасте отсутствует соподчинение мотивов.

В данный возрастной период, согласно теории Э. Эриксона, формируются волевые качества, закладывается самостоятельность, независимость, поэтому ребенка нужно учить самому принимать решения и нести ответственность за их выполнение. Это прежде всего касается еды, туалета, одевания и пр. Ребенок может сам решить, положить ему еще каши или не надо; будет он рисовать или играть в кубики и т.д. Однако в раннем возрасте дети, как правило, чаще ошибаются, чем принимают правильные решения, и неспособны постоянно контролировать свои поступки, поэтому, когда у детей начинает развиваться стремление к самостоятельности, они остро нуж-

даются в поддержке и огромном терпении со стороны любящих взрослых, особенно в конфликтных ситуациях. Внешний контроль со стороны взрослых необходим, но он должен быть поощряющим, излишняя строгость, наказания за ошибки, так же как и гиперопека, могут привести к формированию чувства стыда за свои поступки и поведение, сомнения в собственных силах и способностях. Положительное самоощущение развивается у ребенка в том случае, если взрослые, с одной стороны, поощряют его самостоятельность, а с другой — устанавливают согласованные, четкие, разумные ограничения, с любовью относясь к маленькому «изобретателю» и «экспериментатору» (К. Флэйк-Хобсон и др.).

Для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает.

У детей раннего возраста достаточно широкий диапазон страхов. Они могут бояться труб в туалете («вода их унесет с собой»), масок, куклу без руки, бородатого мужчину, пылесоса (который их может «схватить»), темноты, спать в одиночестве и т.д. Со временем большинство страхов сами исчезнут. Необходимо помнить, что чрезмерная раздражительность, нетерпимость, гнев, равно как и чрезмерная родительская опека, лишь усиливают страхи. Нужно постепенное приучение, терпеливое объяснение, а не упреки, назидания или наказания. Весьма эффективен в преодолении страха наглядный пример «бесстрашия» взрослых. Иногда справиться со страхом или подготовиться к сложным ситуациям детям помогают чтение книг и игра в куклы с элементами драматизма, приключенческими сюжетами. Мы уже упоминали, что с восьми месяцев развивается боязнь разлуки с родителями («тревожное предчувствие разлуки»), эта универсальная реакция, характерная для большинства детей: ее пик приходится на полтора-два года.

Близкие взрослые служат безопасной нишей: даже если мать неподалеку, ребенок периодически возвращается к ней, чтобы лишний раз убедиться, что все в порядке, мама здесь, можно быть спокойным. Однако кроме непосредственного эмоционального общения в раннем возрасте развивается и «деловое» общение — общение по поводу предмета. В ходе такого общения начинают развиваться мотивы сотрудничества.

Общение с другими детьми в раннем возрасте обычно только начинается и не является еще полноценным. Двух-трехлетние дети скорее играют «рядом», а не вместе, так называемая «параллельная игра»: ребенок играет один в непосредственной близости от других играющих детей (М. Партец). В процессе игры могут возникать

ссоры из-за игрушек, проявляться вспышки гнева и агрессивности. Ребенок раннего возраста рассматривает игрушки как свою собственность, общаясь с другими детьми, из-за свойственного ему эгоцентризма всегда исходит из собственных желаний, совершенно не учитывая интересы другого ребенка, не понимая его и не сопереживая ему.

Ранний возраст характеризуется зарождающимся самосознанием. Примерно к 18 месяцам ребенок начинает узнавать себя на фотографиях и в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, дети до двух лет никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. А большинство двухлетних детей, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, следовательно, узнавали себя (И.Ю. Кулагина).

К трем годам у детей развивается первичная половая идентичность: они твердо знают, к какому полу принадлежат, безошибочно причисляют сверстников к тому или иному полу, основываясь на внешних характеристиках (волосы, одежда, физическая сила и др.). Однако формируемая половая идентичность на первых порах может быть неустойчивой, например мальчик может верить словам мамы, которая говорит, что он превратится в девочку, если будет плакать, или девочка, зная свой пол, думает, что в будущем она сможет стать «дядей, потому что хочет быть пожарным» (В.С. Каган).

Речь двухлетнего ребенка полна утверждений обладания, прежде всего они устанавливают границы своих владений: «мой ботинок, моя кукла, моя машинка», что свидетельствует о понимании себя как отдельного существа. Если до двух-трех лет ребенок называл себя по имени в третьем лице («Саша хочет гулять»), то теперь появляется местоимение «я», что свидетельствует об осознании ребенком своей «самости», осознании себя отдельным человеком: он начинает говорить и действовать со своей позиции. У ребенка возникают определенные представления о себе: он знает к какому полу он относится, какими физическими особенностями обладает, что он делает хорошо, а что — плохо, что он может, а что нет. Кроме того, у ребенка появляется эмоциональное отношение к себе: осознание не только своего «Я», но того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой» (И.Ю. Кулагина). Возникновение сознания «я», «я хороший», «я сам» приводят к распаду прежней социальной ситуации, который проявляется в кризисе трех лет.

29.4. Кризис трех лет

К трем годам у ребенка появляется желание действовать по собственному усмотрению вопреки ситуации и предложенному взрослым. Возникает, согласно Д.Б. Эльконину, новообразование раннего возраста, которое оформляется к трем годам, — личное действие и феномен «Я сам». Это приводит к «кризису социальных отношений» (Л.С. Выготский), симптомы которого впервые были описаны Э. Келер. Среди них главные:

✓ *негативизм* — отрицательная реакция, выражающаяся в отказе подчиняться определенным требованиям взрослых. Ребенок не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек;

✓ *упрямство*, которое состоит в том, что ребенок настаивает на своем решении, причем не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались;

✓ *строптивость*, которая направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся системы отношений, против принятых в доме порядков и норм;

✓ *своеволие* как тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. Это желание и стремление действовать самостоятельно часто неадекватны возможностям ребенка, поэтому родители сопротивляются реакции «Я сам», что вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

Второстепенные проявления кризиса:

✓ *обесценивание взрослых*, когда в первую очередь обесцениваются близкие взрослые: «а он плохой», «я с тобой дружить не буду», «дура» и др.;

✓ *протест-бунт*, который проявляется в регулярных конфликтах, частых ссорах с родителями, дети как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми;

✓ *деспотизм*, когда ребенок проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, например, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и самому себе: ребенок психологически отделяется от близких взрослых, у него появляется желание проявить свое «Я», что он может сделать только противопоставляя себя взрослому человеку.

Итак, основные новообразования раннего возраста — это развитие восприятия (формирование сенсорных качеств), наглядно-дей-

ственного мышления, речи, становление зачатков волевых качеств, появление структурного и системного строения сознания (Л.С. Выготский): формирование отношения между отдельными функциями, развитие обобщения как единицы сознания в целом. Основное новообразование, которое возникает в конце раннего детства, это феномен «Я сам» и личное действие.

⑦ *Контрольные вопросы*

1. Чем манипулятивная деятельность отличается от предметно-орудийной?
2. В чем заключается значение развития предметных действий для психического развития ребенка?
3. В чем состоят различия между предметными и игровыми действиями?
4. Чем обусловлены речевые трудности в период раннего детства? Как можно помочь ребенку с задержкой речевого развития?
5. Что такое «символическое мышление»? По каким проявлениям можно судить о его формировании?
6. В чем суть кризиса трех лет? Каковы его симптомы?

① *Тестовые задания*

1. Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является...
А. Предметно-орудийная деятельность.
Б. Сюжетно-ролевая игра.
В. Воспроизводящая деятельность.
Г. Предметно-игровая деятельность.

2. Наибольшим развивающим эффектом для ребенка раннего возраста обладают...
А. Неоформленные предметы для игры, допускающие фантазирование.
Б. Настоящие или уменьшенные взрослые предметы-орудия.
В. Компьютерные игры.
Г. Игрушки.

3. Речь в раннем детстве характеризуется...
А. Преобладанием активной речи по сравнению с пассивной.
Б. Развитием автономной речи.
В. Усвоением грамматического строя языка.
Г. Опережающим развитием артикуляции по сравнению с фонематическим слухом.

4. Период раннего детства — сензитивный период для...
А. Усвоения многих моральных норм.
Б. Развития творческого мышления.
В. Развития произвольности.
Г. Развития речи.

Глава 30

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

30.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

В дошкольный возраст ребенок вступает, достаточно хорошо ориентируясь в привычной среде, умея обращаться со множеством доступных ему общественных предметов. В этот период его начинают интересовать вещи, выходящие за рамки конкретной наличной ситуации. Расширяются круг общения ребенка и круг его интересов.

Главная особенность состоит в том, что трехлетний ребенок уже способен к поведению, относительно независимому от ситуации.

После кризиса трех лет наступает период, когда с ребенком уже можно поговорить «по душам». По мнению М.И. Лисиной, после трех лет у ребенка впервые возникают внеситуативные формы общения: первоначально от трех до пяти лет — внеситуативно-познавательное общение, а после пяти лет — внеситуативно-личностное.

Существенно изменяются отношения ребенка со сверстниками и взрослыми. Осознав себя, дошкольник стремится осознать и установить свои отношения с другими людьми. В этот период его начинают интересовать структура семьи, включающая бабушек, дедушек, тетей, дядей и т.п., представления о времени и связанных с ним изменениях, в том числе изменениях самого ребенка. Дошкольника интересуют причины многих природных и социальных явлений, обобщенно говоря, вопросы устройства мира. Он активно исследует мир человеческих отношений и смыслы социального бытия. Освоив в раннем детстве речь и осознав себя как субъекта («Я сам»), ребенок стремится в мир взрослых, желая занять там равную со взрослым позицию. Не имея в современном обществе такой возможности, он принимается активно моделировать деятельность и отноше-

ния взрослых в доступных ему формах, прежде всего, исполняя роль взрослого в игре.

Ведущей деятельностью дошкольного детства считается сюжетно-ролевая игра, в которой дети моделируют деятельность и отношения взрослых. Не меньший вклад в психическое развитие дошкольника вносят и другие виды его деятельности в этот период: изобразительная, конструктивная, слушание сказок, элементарные формы труда и учения.

Одно время психологи все виды деятельности ребенка называли игрой, поскольку они не направлены на достижение конкретного результата и в этом смысле являются «несерьезной» деятельностью.

Родоначальник психоанализа З. Фрейд считал, что игра для ребенка есть такое же отражение пережитых травм и неосуществленных желаний, как сновидения для невротика. Вся игра находится под влиянием желания ребенка стать взрослым. Фрейд полагал, что, проигрывая неприятное для себя посещение врача, ребенок переходит от пассивности переживания к активности игры, переносит неприятное на товарища по игре и мстит тому, кого этот товарищ замещает. В соответствии с таким подходом А. Фрейд подчеркивала терапевтическое значение игры, при условии, что терапевт будет играть активную воспитательную роль, направляя импульсы ребенка по новому руслу и регулируя его инстинктивную жизнь.

Ф. Бойтендайк, следуя психоаналитической традиции, утверждал, что игра возникает у ребенка благодаря наличию у него неосознаваемых влечений к освобождению, снятию исходящих от среды препятствий и к слиянию, общности с окружающими, а также благодаря существующей у него тенденции к повторению. Обратив внимание на свойства игрового предмета, он отметил, что этот предмет должен быть частично знаком ребенку и вместе с тем обладать неизвестными возможностями. Бойтендайк подчеркивал, что и животное, и человек играют не столько с предметами, сколько с образами.

Ж. Пиаже рассматривал три вида игры: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами, считая, что они последовательно сменяют друг друга в онтогенезе.

Подражание — аккомодация двигательных схем (например, Жаклина в полтора года изображает выражение лица мальчика на фотографии в газете). Мыслительный образ — интериоризированное подражание. Игра — простая ассимиляция, функциональная или воспроизводящая, т.е. подчинение объекта себе, своим действиям и

мыслям. В игре «Я» подчиняет себе весь мир и поэтому освобождается от конфликтов. Символическая игра — эгоцентрическая мысль в чистом виде.

Однако здесь содержится и противоречие: ассимиляция и эгоцентрическая мысль консервативны, а игра имеет прогрессивное значение, создавая переход от центризма к объективности.

Л.С. Выготский сформулировал психологический критерий, отличающий собственно игру от всех других занятий ребенка. По его мнению, *основное отличие подлинной игры ребенка от отдельных игровых действий, совершаемых и в раннем детстве, состоит именно в создании воображаемой ситуации.* Для ребенка раннего возраста главным в деятельности является манипулирование предметом, освоение действия, специфического для данного предмета. При достаточном освоении действия оно может обобщаться, т.е. отрываться от предмета и переноситься на другой предмет или в другую ситуацию. Называние предмета не свойственным ему словом, а в соответствии с той функцией, которую он выполняет в данной ситуации, является важнейшей предпосылкой создания именно воображаемой ситуации, т.е. возникновения ролевой игры.

Л.С. Выготский считал, что:

✓ игра возникает, когда появляются нереализуемые немедленно тенденции, а стремление к немедленной реализации сохраняется;

✓ «мнимая ситуация» — расхождение видимого и смыслового поля — всегда присутствует в игре и является основной ее характеристикой;

✓ во всякой мнимой ситуации есть правила для ребенка (т.е. «мнимая» игровая ситуация — это не вымышленная ситуация аутиста);

✓ ребенок оперирует *значениями*, но во внешнем поле;

✓ специфическое удовольствие игры связано с преодолением непосредственных желаний;

✓ игра содержит в себе все тенденции развития дошкольника, она — источник развития и создает зоны ближайшего развития, за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего характера.

Социальное происхождение игры всемерно подчеркивает Д.Б. Эльконин. Он прослеживает зависимость игры от развития производительных сил общества. На ранних этапах развития человеческого общества дети принимали непосредственное участие в труде взрослых, без специальной подготовки овладевая примитивными орудиями труда. (Игр не было, детство очень короткое.) В дальнейшем требовалась тренировка на уменьшенных орудиях, уп-

ражнения на которых лишь очень условно могут быть названы играми, поскольку из уменьшенного лука точно так же можно было подстрелить добычу, как и из настоящего.

Последующее развитие орудий делает упражнения с уменьшенными орудиями бессмысленными, и возникают *два изменения* в процессе формирования ребенка как члена общества:

✓ выделяются общие способности, необходимые для овладения орудиями, и создаются специальные игрушки для их развития. Упражнения с этими игрушками сдвигаются в более ранний возраст;

✓ появляется символическая игрушка, при помощи которой дети воссоздают те сферы жизни взрослых, куда им доступ еще закрыт.

Имеются описания игр детей у народов, сохранивших до XIX—XX вв. традиционный, довольно примитивный образ жизни. Н.Н. Харузин в книге «Русские лопари» описывает, как дети изображают обряд венчания во всех деталях вплоть до того, что «жених» и «невеста» укладываются спать щека к щеке. М. Мид отмечала у аборигенов Полинезии игры, изображающие строительство домов и создание семьи, при этом предложенные исследовательницей деревянные куколки были приняты лишь мальчиками, которые их баюкали и пели, подражая отцам. (Это наблюдение свидетельствует против того, что игра с куклами есть упражнение материнского инстинкта и, следовательно, должна быть свойственна девочкам.)

«...Среди описанных нет игр, изображающих трудовую жизнь взрослых, а преобладают игры, в которых воспроизводятся те стороны быта и отношений между взрослыми, которые недоступны для непосредственного участия детей или являются для них запретными» (Д.Б. Эльконин).

Ролевая игра обладает своеобразной игровой техникой: замещение одного предмета другим и условными действиями с этими предметами. Скорее всего дети заимствовали эту технику из драматического искусства взрослых. Примером этому могли служить обрядовые драматизированные танцы взрослых, в которых условное изобразительное действие было широко представлено.

Предпосылками игры Д.Б. Эльконин считал формирующиеся в раннем детстве способности к обобщению. Во-первых, развитие предметных действий с социальными предметами, т.е. специфическое употребление орудий по назначению, позволяет со временем (при высоком уровне освоенности действия) «оторвать» действие от предмета и ситуации. Например, уже двухлетний малыш, научившийся надевать ботинки, пытается надеть их на мяч, на голову, ножки стола. При всей курьезности примера он показывает, что ребенок уже обобщает действие, перенося его в другие ситуации, но

оставляя при этом связанным с предметом (ботинком). По мере освоения действия оно становится свободным и от специфического предмета, т.е. ребенок может заменить предмет другим, сходным, способным выполнять ту же самую функцию. Действие становится принадлежащим уже не предмету, не орудию, а субъекту, деятелю. Таким образом, ребенок стал уже способным к замещению предметов, он понял, что *предмет в действии не главный, главный — субъект, деятель.*

Во-вторых, в раннем детстве в тесном взаимодействии с предметными действиями развивается речь ребенка. К трем годам она уже превращается в связную, фразовую и может выполнять планирующую функцию, организуя поведение ребенка. Слова ребенка из выполняющих только индикативную (указательную) функцию становятся способными осуществлять номинативную (обозначающую, назывательную) функцию и позволяют ребенку переименовывать предметы. В раннем детстве он это делает с большим трудом, а после трех лет переименование дается ему легче, хотя и встречаются затруднения, например: «Если назвать собаку коровой, то у нее должны вырасти рожки, хотя бы маленькие».

Естественно, психическое развитие ребенка на протяжении дошкольного детства связано с развитием самой игры как ведущей деятельности данного периода. В начале четвертого года жизни в игре детей больше всего привлекает возможность действовать с предметами, а роль лишь подразумевается, придавая манипуляциям смысл и делая игру привлекательной. Например, в экспериментальной комнате с куклами, ведерками, стопкой игрушечных тарелок и кубиками две девочки младшей группы играют так: одна перекладывает кубики из одного ведерка в другое, а вторая раскладывает кубики из маленького ведерка на тарелки, а затем опять собирает кубики в ведерко, а тарелки — в стопку. При этом одна говорит, что она повар, а другая — что она воспитательница. Удаление из комнаты кукол игру не нарушает, «приготовление обеда» продолжается. Однако для начала игры, т.е. для создания игровой ситуации, наличие кукол оказалось необходимо. Если в комнате были только ведерки и кубики, с которыми девочки на самом деле и манипулировали, то игра не начиналась, дети уныло передвигали предметы, не вообразив себе никакой роли, и постарались как можно скорее выйти из этой ситуации, т.е. такая игра — чистое манипулирование — им быстро надоела, оказалась непривлекательной.

Расцветом ролевой игры, который приходится приблизительно на пятый-шестой год жизни, Эльконин считает игру со свернутыми, лишь обозначаемыми действиями, развернутым ролевым взаимодей-

ствием, развернутым сюжетом и содержащимися в неявном виде правилами. Правила не существуют сами по себе, они задаются ролью.

Между этими двумя ступенями развития ролевой игры Д.Б. Элькониным были выделены четыре уровня развития игры у ребенка.

На *первом уровне* главным и решающим является действие с предметом. Предмет определяет и ситуацию, и роль. Взаимодействие между ролями и даже разделение функций между ними отсутствуют. Логика действий легко нарушается (например, предложение — сначала сделать укол, а потом протереть его место ваткой со спиртом — не вызывает никакого отпора).

На *втором уровне* основным содержанием игры остаются действия с предметами, но намечается уже разделение функций между ролями. Нарушение логики действий не принимается, но и не опротестовывается.

Третий уровень характеризуется тем, что уже не предметы, а роль определяет действия. Имеется взаимодействие между ролями. Нарушение логики действий опротестовывается тем, что «так не бывает».

Четвертый, самый высокий уровень развития игры предполагает развернутое ролевое взаимодействие, когда отдельные действия могут и не выполняться, не изображаться, а лишь проговариваться. Главное — взаимодействие персонажей. Нарушение логики действий опротестовывается ссылкой на иррациональность. (Например, сначала сделать укол, а потом протереть место укола спиртом «нельзя, потому что тогда может быть заражение».)

После этого этапа, когда предмет уже практически вышел из игры, осталось лишь изображаемое действие и взаимодействие между персонажами, правила, скрытые в каждой роли, становятся более явными. На первый план выступают сама логика и смысл человеческих действий, а следовательно, и правила, которым они подчиняются. В это время происходит уже распад ролевой игры: она уступает место игре с правилами (например, «казаки-разбойники» и т.п.). Здесь роль существует лишь в свернутом виде, а на первое место выходят правила, которым исполнитель роли должен подчиняться (кто убегает, а кто догоняет).

Значение ролевой игры для психического развития ребенка. По мнению Д.Б. Эльконина, игра оказывает влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы ребенка двояким образом. Во-первых, глядя на себя в игре «через роль», т.е. через взрослого человека, ребенок осознает свои отличия от взрослого, и у него формируется *новый мотив — стать взрослым*, видимо включа-

ющий в себя и стремление овладеть знаниями и умениями, присущими взрослым, чтобы не только «понарошку» изображать взрослые действия.

Во-вторых, «в игре возникает *новая психологическая форма мотивов*... происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности» (Д.Б. Эльконин).

По мысли Д.Б. Эльконина, ролевое поведение в игре является сложноорганизованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т.е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т.е. «рефлексия». Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже *все основные компоненты произвольного поведения*.

В игре происходит и *преодоление познавательного эгоцентризма*. Коллективная ролевая игра требует от ребенка, чтобы он учитывал и ролевую позицию партнера. Палочка-шприц для «доктора» такова, потому что он ею действует как шприцем, а для «пациента» — лишь потому, что он учитывает позицию партнера.

Игра выступает как реальная практика не только смены позиции при взятии на себя роли, но и как практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую выполняет партнер, не только как реальная практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координации точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими, считает Д.Б. Эльконин.

Именно необходимость учета позиции другого и приводит к познавательной децентрации. В экспериментах В.А. Недоспасовой была сделана попытка сформировать у детей дошкольного возраста децентрированную позицию, опираясь на экспериментально-генетический метод. Задача Ж. Пиаже «про трех братьев» предлагалась к решению сначала на наглядном материале (куклы), затем на графическом (цветные кружки), а далее в вербальном плане. Первая серия опытов, где ребенок называл двух «своих» братьев, находясь в позиции поочередно каждого из них, привела к формированию лишь последовательного центризма, при котором ребенок способен переходить на позиции других, но «эти позиции существуют как не связанные между собой, не пересекающиеся и не координированные

друг с другом... Будучи Колей, ребенок видит, что он стал братом для Андрея и Вити, но не видит еще того, что в качестве Андрея он стал братом других лиц, т.е. не только у него появились новые братья, но и он стал братом других лиц» (Д.Б. Эльконин).

Во второй серии экспериментов Недоспасовой ребенок также занимал условную позицию одного из братьев, но рассуждал при этом с точки зрения другого лица (как иногда приходится делать в игре). В подобных условиях контрольные задания после формирования во всех трех планах выполнялись в каждой из возрастных групп в 80—100% случаев.

Итак, в ролевой игре происходит:

✓ развитие произвольности поведения;

✓ формирование мотивов, новых как по форме (внутренних, образных), так и по содержанию (овладеть навыками и умениями взрослых);

✓ преодолевается познавательный эгоцентризм;

✓ формируется более высокий уровень умственных действий ребенка.

Однако даже признаваясь ведущей, игра не является единственным занятием дошкольника. Другие виды деятельностей, а у ребенка в этом возрасте их, пожалуй, больше, чем в любом другом, также оказывают весьма существенное влияние на психическое развитие ребенка, помимо развития специфических для каждой деятельности способностей. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер, т.е. воссоздают объект в другом материале, благодаря чему в нем выделяются ранее скрытые отдельные качества, которые и становятся предметом специального рассмотрения, ориентировки.

Например, *изобразительная деятельность* претерпевает за дошкольный период весьма существенные изменения. Трехлетние малыши с удовольствием водят карандашом по бумаге, наблюдая, что из этого получается. По сравнению с ранним детством, когда карандаш ходил по бумаге, а глаза — по потолку, это уже прогресс. Данный этап принято называть *стадией каракулей*. Итальянский психолог К. Риччи выделил в развитии детского рисунка доизобразительный и изобразительный этапы, каждый из которых подразделяется на несколько стадий. Доизобразительный этап включает две стадии: первая — каракулей, вторая — стадия последующей интерпретации; изобразительный этап — три стадии: первая — примитивная выразительность (три — пять лет), вторая — стадия схемы, третья — стадия формы и линии (семь-восемь лет). Первый этап обычно заканчивается в раннем детстве, но бывает и иначе.

В.С. Мухина описывает ребенка, который до пяти лет (пока не пошел в детский сад) оставался на стадии интерпретации каракулей, и отмечает при этом, что данный случай не исключительный. По неизвестным пока причинам у таких детей не строится предварительно «в голове» образ того, что они хотят нарисовать.

Энтузиазм, с которым ребенок портит бумагу каракулями, вызывается достигающейся впервые координацией между зрительным и моторным развитием. Любые замечания, отбивающие на данной стадии охоту к рисованию, могут вызвать задержку психического развития. Однако в этом возрасте ребенок еще ничего не изображает на бумаге. Лишь закончив «рисовать», он разглядывает «произведение», пытаясь отгадать, что у него получилось, и давая названия своим рисункам. Сами по себе рисунки остались такими же каракулями, как и раньше, но произошло важное изменение в мышлении ребенка: он стал связывать свои пометки на бумаге с окружающим миром. Так начинается переход от «мышления в движениях» к «образному мышлению».

Самозабвенно рисуя, младший дошкольник сопровождает свои действия, движения речью, называет изображаемое, не очень заботясь при этом о качестве изображения. По словам исследователей, подобные рисунки скорее «мимичны», а не «графичны». Например, изображение прыгающей девочки зигзагом может быть понято только в момент рисования, а через два дня уже сам ребенок называет тот же зигзаг забором.

На второй стадии рисунок становится схематичным (шесть-семь лет): ребенок изображает объект с теми качествами, которые ему принадлежат.

Третья стадия развития рисунка в дошкольном детстве — рисование по наблюдению — была выделена Н.П. Сакулиной и Е.А. Флериной при систематическом обучении детей рисованию в детских садах. Если К. Бюлер считал, что рисование по наблюдению есть результат незаурядных способностей, то отечественные ученые показали, что такого результата можно добиться, обучая детей, но не технике рисования, а систематическому наблюдению объектов.

Реализм детского рисунка возрастает к концу дошкольного возраста, однако оценивается такое возрастание сходства с объектом по-разному. Одни считают это прогрессом, а другие, напротив, упадком. Например, американский ученый Г. Гарднер называл «золотым веком детского рисунка» стадию схемы, а более позднюю стадию линии и формы — «периодом буквализма», так как видел в нем прежде всего снижение экспрессивности и смелости детских произведений (Л.Ф. Обухова).

Уменьшение экспрессивности детского рисунка, приближение его к объективному фотографическому отображению, видимо, есть выражение общего перехода от эгоцентризма к более объективной точке зрения.

Говоря о значении детского рисунка для психического развития ребенка, одни авторы склонны полагать качество детского рисунка прямым отражением уровня интеллектуального развития (Ф. Гуденаф). Другие считают, что уровень рисунка отражает в первую очередь эмоциональную сферу личности (А.Ф. Лазурский, А.М. Шуберт).

Сам процесс рисования у ребенка отличен от изобразительной деятельности взрослого человека. Ребенок пяти-шести лет обычно мало заботится о конечном результате. Процесс его творческого самовыражения более важен не только для ребенка, но и для дальнейшего процесса его психического развития. По мнению американских психологов В. Ловенфильда и В. Ломберта, ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. Аналогично у взрослых применяется арт-терапия.

Отмеченное еще К. Бюлером перемещение словесного обозначения изображаемого в рисунке от конца к началу процесса рисования свидетельствует, видимо, о формировании внутреннего идеального плана действия. А.В. Запорожец замечал, что внутренний план деятельности в дошкольном возрасте еще не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах и рисунок — одна из таких опор.

По словам Л.С. Выготского, детский рисунок — своеобразная графическая речь. Детские рисунки — символы предметов, так как имеют сходство с тем, что обозначают, в отличие от знака, который подобного сходства не имеет. Рисунок позволяет слову стать знаком. Л.С. Выготский рассматривает детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Д.Б. Эльконин исследует изобразительную деятельность ребенка наряду с другими видами его продуктивной деятельности. Он подчеркивает, что продукты изобразительной деятельности не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели из реального предмета абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает самостоятельную жизнь. Категориальное восприятие возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Только благодаря отрыву свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер.

Как показали исследования А.В. Запорожца и Л.А. Венгера, именно в дошкольном возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны — это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т.д.

Художественное развитие ребенка не исчерпывается его изобразительной деятельностью; огромное влияние на него оказывает восприятие сказок. К. Бюлер даже называл дошкольный возраст возрастом сказок. Сказка — любимый ребенком литературный жанр. *Слушание сказки превращается у ребенка в особую деятельность соучастия, сопереживания.* В силу недостаточного владения ребенком речью эта деятельность должна сначала иметь внешние опоры. Как отмечает Т.А. Репина, у маленьких детей понимание достигается только тогда, когда они могут опираться на изображение, поэтому первые книжки ребенка должны быть обязательно с картинками и иллюстрации должны точно соответствовать тексту.

Б. Бетельхейм, детский психолог и психиатр, написал книгу «Польза и значение волшебной сказки», где обобщил свой опыт использования сказки для психотерапии детей.

Согласно взглядам Б.Д. Эльконина, слушание сказок не менее важно для дошкольника, чем сюжетно-ролевая игра. Сопереживание герою сказки сходно с ролью, которую ребенок берет на себя в игре. В сказке же представлено *идеальное субъектное действие*, причем действие субъекта дается *в чистом виде*, соотносится лишь с представлениями о добре и зле, без промежуточных (например, профессиональных или семейных) ролей и операций с предметами.

30.2. Когнитивное развитие

Внимание и память ребенка в начале дошкольного возраста являются в основном ситуативными и непосредственными. По мере овладения ребенком своим поведением они становятся все более избирательными. Например, старший дошкольник во время игры в казаки-разбойники обращает внимание на едва различимые стрелки, поскольку они важны для игры. Он может запомнить длинный перечень «покупок» при игре в магазин, тогда как трехлетний малыш запоминает то, что чаще видел или слышал, а отнюдь не то, что «захотел» запомнить.

Развитие речи и мышления становится ядром когнитивного развития дошкольника. В работе, посвященной развитию речи и

мышления ребенка, Ж. Пиаже выделил две большие группы, на которые можно разбить все высказывания ребенка: социализированную речь и эгоцентрическую. В социализированную входят:

✓ адаптированная информация — высказывания, с помощью которых ребенок влияет на поведение другого, высказывания в диалоге, которые доводятся до сознания собеседника (их бывает чуть больше 10% из всей речи ребенка);

✓ критика и насмешка — «правильно-неправильно», «у тебя хуже, а у меня лучше» и т.п.;

✓ приказания, просьбы, угрозы;

✓ вопросы и ответы.

Эгоцентрическую речь, которая составляет до половины всех высказываний в описанной ситуации у детей пяти-шести лет, Пиаже разделил на три вида:

✓ повторение, или эхолалия: ребенку доставляет удовольствие просто повторять только что услышанные слова, он откликается как эхо;

✓ монолог сопровождает действия ребенка, ребенок как бы «объявляет сам себе, за что он берется», эта речь нередко принимает форму команд вещам и игрушкам;

✓ коллективный монолог — ребенок опять же ни к кому не обращается, но говорит о себе перед другими с иллюзией, что его слушают.

В эгоцентрической речи ребенок говорит так, «как если бы он громко думал для себя» (Ж. Пиаже).

В среднем дошкольном возрасте коэффициент эгоцентрической речи, т.е. отношение эгоцентрических высказываний ко всем высказываниям ребенка, составляет почти 50%. К семи-восьмилетнему возрасту этот коэффициент резко уменьшается, в чем Пиаже видит возрастание социализированности как речи, так и мышления ребенка. Видимо, невольно подчиняясь господствовавшей в то время психоаналитической концепции, он считал мышление ребенка раннего возраста аутичным, т.е. целиком подчиняющимся потребностям, а мышление взрослого человека социализированным, так как, даже размышляя в одиночестве, взрослый всегда старается размышлять объективно, принимая во внимание и законы логики, и точки зрения других людей. Ж. Пиаже полагал, что взрослый думает социализированно, даже когда он один, а ребенок младше семи лет мыслит и говорит эгоцентрически, даже когда он в обществе.

Особенности эгоцентрической речи, по Ж. Пиаже:

1) эгоцентрическая логика более интуитивна, скорее синкретична, чем дедуктивна, рассуждения ее не явно выражены. Суждение

перескакивает с первых предпосылок прямо к выводам, минуя промежуточные этапы; 2) она мало останавливается на доказательствах и даже на контроле предложений; 3) она пользуется личными схемами аналогии, воспоминаниями о предшествующих рассуждениях, которые оказывают смутное влияние на направление последующих рассуждений; 4) зрительные схемы играют также большую роль, даже замещают доказательство и служат опорой дедукции; 5) личные суждения, оценки куда больше влияют на эгоцентрическую мысль, чем на мысль коммуникабельную.

Другой взгляд на роль и место эгоцентрической речи в развитии мышления у Л.С. Выготского. Он считал, что эгоцентрическая речь есть не что иное, как внутренняя речь вслух. При этом внутренняя речь составляет основу мышления как ребенка, так и взрослого. Отсюда падение коэффициента эгоцентризма в речи вызывается не тем, что эгоцентрическая речь превратилась в социальную, а тем, что она превратилась во внутреннюю. Трудность же объяснений и пересказов для дошкольников заключается в недостаточной разграниченности внешнего и внутреннего, того, что он видит, и того, о чем он думает, поэтому и планирование своих действий он осуществляет вслух, в плане громкой речи, но внутренней по своей функции.

Эгоцентризм как неспособность ребенка принять относительность своей точки зрения до сих пор считается достаточно характерной чертой когнитивной сферы ребенка дошкольного возраста, как и другие, выявленные Ж. Пиаже: *анимизм* — одушевление предметов и явлений природы; *финализм* — объяснение причин категорией цели, *артифициализм* — «так сделано человеком или Богом»; *реализм* — отождествление психического и физического, идеального и материального. «Ребенок четырех — шести лет не только «одушевляет» природу (анимизм), но и «овеществляет» психику (реализм)» (Е.В. Субботский).

Синкретичность детского рассуждения, т.е. нечувствительность мысли ребенка к противоречиям в силу ее связи с эмоциями, встречается и после дошкольного возраста.

Известные феномены Пиаже, или *феномены несохранения*, есть проявления господства восприятия над мышлением ребенка, доминирования целостности над аналитичностью. Например, ребенок правильно оценивает одинаковые шарики из пластилина как равные. На его глазах один из шариков расплющивают в лепешку, которая занимает большую площадь, чем шарик. В этом случае большинство дошкольников считают, что количество пластилина изменилось, так как из маленького шарика получилась большая лепешка. По мнению Пиаже, причиной подобных ошибок ребенка

является господство у него дооперационального мышления. По данным отечественных ученых, причиной феноменов несохранения является неспособность ребенка выделить в зрительной картине отдельные параметры, которые его просят сравнить.

Происходящее в ролевой игре оперирование значениями, хотя и с опорой на внешние предметы, способствует переходу умственных действий ребенка на более высокий уровень. *Предметно-действенное мышление становится наглядно-образным*, а по мере развития игры, когда предметные действия сокращаются и заменяются зачастую речью, умственные действия ребенка переходят на более высокий этап: они становятся внутренними с опорой на речь.

Появившаяся с развитием связной речи возможность внеситуативного общения сильно расширяет кругозор ребенка. Он получает знания о бесконечности мира, о его изменчивости во времени, об определенной детерминированности явлений. Представления, приобретаемые дошкольником в процессе общения с родителями, другими взрослыми, из книг и от средств массовой информации, выходят далеко за рамки непосредственного житейского опыта самого ребенка. Они позволяют ему структурировать свой собственный опыт и создавать свою картину мира.

30.3. Личностное развитие

Все известные психологические течения факт рождения личности, или «формирование Я», относят к возрасту после трех лет. Согласно З. Фрейду, именно этот возраст связан с формированием и разрешением «эдипова комплекса», стержневой составляющей личности, на которую затем лишь надеваются, как колечки на детскую пирамидку, более поздние события личностной истории.

В отечественной психологии также считается, что говорить о личности ребенка можно только после кризиса трех лет, когда ребенок осознал себя как субъекта действий (Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова). Лишь после этого осознания и возникновения способности целенаправленно действовать ребенка можно считать личностью, способной стать «над ситуацией» и победить свои непосредственные импульсы (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев).

Как известно, большинство взрослых людей помнит себя не ранее трехлетнего возраста. Это тоже может служит показателем того, что личные воспоминания и сама личность появляются лишь в дошкольном возрасте. Осознание себя, возникающее в кризисе трех лет, обязательно включает и осознание своего пола. Однако только

в дошкольном возрасте представления ребенка о своем поле становятся устойчивыми. Это происходит во многом благодаря идентификации ребенка с соответствующими социальными ролями в игре и идентификации со взрослыми своего пола. Половые роли усваиваются дошкольником как стереотипы поведения, связанного с полом (гендерные стереотипы), иногда даже в отсутствие информированности о физических различиях полов. Вольно или невольно родители сами формируют у детей такие стереотипы, например когда говорят ребенку: «Не плачь, ты же мужчина!» или «Как нехорошо, что ты испачкалась, ты же девочка!». Дошкольник, ищущий признания и одобрения со стороны взрослых, получает его только тогда, когда ведет себя в соответствии с признанными гендерными стереотипами, допускающими более стеничное и агрессивное поведение мальчиков и более зависимое и эмоциональное девочек. Это приводит к тому, что уже на пятом году жизни девочки и мальчики проявляют разные предпочтения в выборе игрушек: девочки значительно чаще выбирают кукол и посуду, а мальчики — машинки и кубики (В.С. Мухина).

В этот же период у ребенка появляются и первые этические инстанции, причем наряду с представлениями о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо», получаемыми в процессе общения со взрослыми, ребенок приобретает способность вести себя в соответствии с данными представлениями. Это происходит благодаря формирующимся в сюжетно-ролевой игре произвольности поведения и зачаткам рефлексии (Д.Б. Эльконин).

Тренирующаяся в процессе ролевой игры способность вести себя в соответствии с воображаемой ролью дает возможность дошкольнику и в своем реальном поведении подчиняться умозрительной нравственной норме в противовес своим непосредственным ситуативным желаниям. Естественно, усвоение моральных норм, и особенно способности подчиняться им, не может протекать без противоречий.

В.С. Мухина приводит следующее наблюдение: «Андрюша с восхищением смотрит из окна на мальчиков, которые возятся в помойке. Мальчики достают оттуда колесо от велосипеда, веревки, доски, пустые банки. Мать говорит Андрюше: “Это плохие мальчики. Они роются в помойке”. Созерцание из окна мальчиков, радостно извлекающих из бачков всевозможный хлам, продолжается несколько вечеров подряд. Всякий раз мать говорит Андрюше, что это плохие мальчики. Наконец, когда в очередной раз Андрюшу снимают с подоконника, чтобы отвлечь от мальчишеской возни возле помойки, он восклицает: “Как я хочу быть плохим мальчиком”».

Трудность соблюдения моральной нормы состоит для ребенка именно в преодолении непосредственного побуждения, конфликтующего с нравственным мотивом. Умозрительный «знаемый» мотив может быть действенным при отсутствии конкурирующего, непосредственного желания или при внешнем контроле со стороны. В игре соблюдение ребенком роли контролируется другими детьми. Выполнение моральных норм в реальном поведении контролируется взрослыми, в отсутствие взрослого ребенку гораздо труднее победить свое непосредственное желание и не нарушить данного слова.

В экспериментах Е.В. Субботского дети, оставшись в одиночестве, нарушали правило, чтобы выполнить задание и получить обещанную конфету-награду. Но вернувшийся взрослый одним своим присутствием напоминал о моральных нормах и многие дети отказывались от незаслуженной награды (хотя и не сознавались в обмане).

Отсюда видно, что исход внутренней борьбы мотивов у дошкольника зависит от структуры конкретной ситуации, так как сила морального этического мотива еще не велика. Однако существенным шагом в психическом развитии является именно сама возможность этой внутренней борьбы. Ребенок раннего возраста к ней не способен, так как целиком захвачен наличной предметной ситуацией, связан с ней и лишь в ней черпает свои цели и мотивы. Дошкольник же, благодаря речи, больше осознает собственную социальность и действует более в социальной среде, нежели в предметной.

У дошкольника уже возникает возможность соподчинения (иерархии) мотивов, которую А.Н. Леонтьев считал конституирующим признаком личности. Что касается влияния ситуации на соблюдение моральных норм, то и взрослые люди не в любой ситуации действуют в соответствии со своими убеждениями.

Многие «почему?» дошкольника, выводящие его познание за рамки конкретной ситуации, относятся к представлениям о времени и связанных с ним изменениях. К концу дошкольного возраста ребенок знает, что раньше он был маленьким и что спустя годы он станет большим. В это представление себя в будущем включаются и половая принадлежность («буду дядей», например), и профессиональная роль.

Созданная им картина мира соответствует уровню развития и особенностям его мышления: в ней в разной степени присутствуют и анимистические представления явлений природы, и убежденность в непосредственной действенности психических явлений. Все эти представления объединены в цельную и непротиворечивую, с его точки зрения, систему, к каждому элементу которой он имеет то или иное эмоциональное отношение, что и позволяет назвать ее мировоззрением.

30.4. Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению

Согласно Л.С. Выготскому, самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». В семилетнем возрасте ребенок открывает сам факт своих переживаний, ведь существует большая разница между ощущением голода и осознанием того, что голоден. Для кризиса этого возраста характерно, что переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к семи годам перестраивается.

К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств, т.е., если с ребенком много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию.

Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Он любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, самооценки как таковой, обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет (Л.С. Выготский).

В кризисе семи лет благодаря тому, что происходит дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, наблюдается и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты — побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба возникает только при столкновении двух различных переживаний: непосредственного побуждения «взять конфету» и социального мотива «выполнить правило, не нарушить обещания». Согласно Л.С. Выготскому, лишь там, где ребенок впервые понимает свои переживания, складывается внутреннее отношение, без которого школьный возраст был бы невозможен.

Л.Ф. Обухова выделяет следующие симптомы кризиса семи лет:

✓ потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

✓ манерничание: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);

✓ симптом «горькой конфеты»: ребенку плохо, но он старается этого не показывать.

Возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым. В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. Возникновение внутренней жизни — чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри самого субъекта.

Л.Ф. Обухова определяет новообразование кризиса семи лет как вклинивающийся между желанием что-то сделать и самой деятельностью ребенка момент ориентировки в том, что принесет ему осуществление той или иной деятельности. Это внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка. «Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка» (Л.Ф. Обухова). Согласно взглядам Д.Б. Эльконина, ребенок переходит в новый возраст именно там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка.

Возникшее в дошкольном возрасте соподчинение мотивов становится затем относительно устойчивым и переносится во внутренний план. Та борьба этической нормы и непосредственного желания, которую у младшего дошкольника можно без труда увидеть со стороны, становится внутренней. Отмечаемые многими исследователями «упадок» ролевой игры (сворачивание собственно роли и выход на первый план правил), снижение экспрессивности детского рисунка и многие аналогичные изменения вызываются именно уходом внутрь ориентировочной части действия, возрастанием ориентации на конечный результат, той самой утратой непосредственности.

К.Н. Поливанова считает, что основные симптомы кризиса семи лет группируются вокруг реакции ребенка на указания или требования взрослого, и выделяет следующие формы поведения детей:

✓ *пауза* — ребенок «не слышит» обращенных к нему слов взрослого, он оттягивает момент выполнения действия. Обычно это касается самых привычных действий, режимных моментов (мыть руки перед едой, чистить зубы перед сном и т.п.);

✓ *спор* — в ответ на просьбу ребенок начинает оспаривать необходимость выполнения данного действия или время его выполне-

ния (ссылается на поведение других членов семьи или на собственную занятость);

✓ *непослушание* — невыполнение привычных требований или установлений, противопоставление своих дел или намерений требованиям родителей. Может возникать без оспаривания требования, без выражения несогласия, но затем оказывается, что требование или даже обещание не выполнено. В ответ на претензии родителей или во избежание их может развиться *хитрость*. Иногда непослушание бывает демонстративным, чаще возникает с бабушками-дедушками, сибсами и лишь затем с родителями.

Хитрость носит, как правило, игровой характер, не превращаясь в злостные формы избегания наказания или сокрытия правды. Например, вместо того, чтобы помыть руки, ребенок заходит в ванную, проводит там некоторое время и выходит обратно. Будучи «уличенным», спокойно идет мыть руки.

Взрослое поведение — частный вид манерничанья — бывает двух типов: *рассудительность* и *взрослость*. И то и другое является стремлением ко взрослому по форме поведению, в противовес собственно взрослости, выражающейся в самостоятельных занятиях и стремлению к независимости.

Самостоятельные занятия. В начале седьмого года жизни появляется стремление к продуктивной деятельности, постепенно замещающее по времени игру. Характерна ценность получаемого в этих занятиях результата. Происходит отказ от ранее привычных видов продуктивной деятельности (чаще рисования). Новый вид деятельности ценен сам по себе как результат собственных усилий, как самостоятельно избранный вид работы. Однако при критике со стороны взрослых данного результата возможна резко отрицательная реакция.

Общие вопросы свидетельствуют о развитии познавательных интересов ребенка. Они выходят за рамки конкретных ситуаций и могут касаться как жизни на других планетах, так и места ребенка в расширенной семье, морально-этических вопросов, происхождения жизни и т.п.

Самостоятельность — желание делать что-то новое, взрослое и одновременно отказ от выполнения чего-то, о чем попросили родители.

К концу дошкольного возраста выделяются три линии развития: формирование произвольного поведения, овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации (Л.Ф. Обухова).

По этим линиям, а также по мотивационным показателям и определяется психологическая готовность ребенка к школьному обучению.

По линии формирования произвольного поведения определяют волевую готовность, по уровню развития децентрации — интеллектуальную готовность, куда входит также уровень развития отдельных мыслительных операций.

Важным видом психологической готовности к школе всегда признается так называемая мотивационная готовность, под которой чаще всего понимается желание и стремление ребенка к обучению в школе. Известно, что многие дошкольники мечтают пойти учиться в школу только потому, что для них роль школьника — более взрослая социальная позиция. Они стремятся занять именно эту социальную позицию, и для них здесь большую роль играют внешние атрибуты роли (форма, портфель, пенал и т.п.). Однако в этом случае мы имеем дело с внешними по отношению к учебной деятельности мотивами, которые, соответственно, не смогут долго быть достаточно эффективными.

Некоторые исследователи наиболее существенной частью мотивационной готовности считают развитость *познавательных мотивов*. Однако реализация познавательных мотивов может с успехом происходить и вне школы и, напротив, отсутствовать в школьной деятельности, хотя бы потому, что у учителя нет возможности постоянно предлагать каждому ребенку что-то новое именно для него. Таким образом, развитость познавательных мотивов у ребенка далеко не всегда гарантирует успешность его в школьном обучении.

Иногда выделяют операционально-техническую готовность к школе, в которую входит прежде всего способность произвольно управлять своим поведением. Сюда же относится развитость двигательной сферы, в том числе артикуляции и тонкой моторики. К данному виду готовности относят и сформированность простейших логических операций у ребенка.

В области овладения средствами и эталонами познавательной деятельности большое значение придается наличию у ребенка определенных знаний и навыков. В настоящее время это знание букв (иногда даже умение читать), умение считать от 1 до 10 и обратно и т.п.

Иногда наряду с мотивационной выделяют такие виды готовности, как *волевая*, *интеллектуальная* и *личностная*. Два первых вида означают соответственно зрелость произвольных и мыслительных процессов, а последний — готовность ребенка к деловому общению и сотрудничеству. На наш взгляд, возможность делового

общения появляется лишь у ребенка, прошедшего кризис семи лет, т.е. преодолевшего собственную непосредственность.

* * *

Дошкольник благодаря развитой речи психологически выходит за рамки окружающей его конкретной ситуации, его начинают интересовать скрытые причины явлений и социальные отношения. Осознав себя субъектом, он стремится участвовать в социальной жизни взрослых. Поскольку возможности ребенка для такого участия очень ограничены, то дошкольник обращается (с помощью взрослых) к моделирующим деятельностям: сюжетно-ролевой игре, изобразительной деятельности, слушанию сказок и т.п. Ведущей деятельностью ребенка-дошкольника считается сюжетно-ролевая игра.

Благодаря расширению связей ребенка с миром и выходу его за рамки конкретной наглядной ситуации дошкольник приобретает представления о мире в целом, о его устройстве. Можно сказать, что у него формируется собственное мировоззрение.

К концу дошкольного детства у ребенка появляются и *личное сознание*, т.е. осознание своего места в системе отношений со взрослыми. Впервые в этом возрасте возникает и *соподчинение* различных *мотивов*, т.е. происходит, по выражению А.Н. Леонтьева, первое рождение личности.

В кризисе семи лет утрачивается детская непосредственность и ребенок начинает ориентироваться на смысл поступка или действия, на его социальную оценку. Это делает его способным к деловому общению, что является основой готовности к школьному обучению, наряду с развитием произвольности поведения и расширением представлений о мире.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем состоят особенности социальной ситуации развития в дошкольном возрасте? Изменяется ли она по сравнению с ранним детством, если ребенок не ходит в детский сад?

2. Чем сюжетно-ролевая игра отличается от других видов деятельности ребенка?

3. Каковы предпосылки возникновения ролевой игры?

4. Каковы основные компоненты и этапы развития сюжетно-ролевой игры?

5. Какие новообразования дошкольного возраста возникают именно в ролевой игре?

6. Что такое эгоцентрическая речь и каково ее место в психическом развитии ребенка?

7. Какова роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольника?

8. В чем проявляется эгоцентризм мышления дошкольника? Как он преодолевается?

9. Каковы пути развития изобразительной деятельности ребенка?

10. Почему дошкольный возраст называют возрастом первого рождения личности?

11. Как формируются первые этические инстанции у ребенка?

12. Что происходит в кризисе семи лет?

(!) *Тестовые задания*

1. Одним из основных механизмов психического развития ребенка после трех лет становится...

А. Подражание.

Б. Идентификация.

В. Оперантное научение.

Г. Формирование условного рефлекса.

2. Моральный реализм проявляется в возрасте...

А. От 4 до 8 лет.

Б. От 9 до 13 лет.

В. От 14 до 18 лет.

Г. От 1 года до 3 лет.

3. Анимизмом называют...

А. Веру ребенка в волшебство и волшебников.

Б. Приписывание психическим явлениям статуса материальных.

В. Наделение физических объектов и событий психологическими свойствами.

Г. Чрезмерное оживление ребенка в игре.

4. Эгоцентризмом, по Ж. Пиаже, называют...

А. Разрыв между моральным сознанием ребенка и его реальным поведением.

Б. Неспособность ребенка встать на объективную точку зрения.

В. Пристрастность детских суждений «мое все хорошее».

Г. Формирование эгоистических черт характера.

Глава 31

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

31.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

Младший школьный возраст обычно означает период с шести-семи до 10—11 лет. В это время происходят существенные изменения в функционировании мозга ребенка. Созревающие корковые структуры все больше подчиняют себе активирующие подкорковые образования, что создает условия для произвольного регулирования ребенком своей деятельности и поведения. За этот же период устанавливается функциональное доминирование в системе межполушарных отношений, т.е у правшей начинает отчетливо доминировать левое полушарие, более связанное с логическим вербальным мышлением. В физическом развитии начало младшего школьного возраста совпадает с некоторым скачком в росте и сменой молочных зубов на постоянные.

Поступление ребенка в школу, в каком бы возрасте оно ни происходило, требует адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Процесс адаптации протекает индивидуально, и успешность его не всегда прямо зависит от общей психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Детям, не посещавшим детский сад, трудно бывает приспособиться и к новому режиму дня, и к постоянному присутствию большого числа сверстников. «Детсадовским» детям тоже порой сложно бывает осознать, что в школе они встречаются со сверстниками не для того, чтобы играть.

Трудности адаптационного периода выражаются по-разному, но практически у всех детей проявляются те или иные стрессовые

реакции. У одних новый режим дня приводит к проблемам со сном, у других снижается аппетит и замедляется рост, у третьих наблюдаются невротические симптомы вплоть до заикания и энуреза.

В основном адаптация первоклассника к школе сводится к адаптации к учителю, к его манере общения, методам воздействия и требованиям. Последние в большинстве своем являются объективными требованиями собственно школьного обучения, но встречаются и те, что воплощают предпочтения или привычки учителя. Для ребенка все они выступают одинаково важными и непреложными.

Длительность периода адаптации может варьировать от одного месяца до трех-четырех. Если за это время приспособление не произошло, то следует вести речь уже о школьной дезадаптации.

В дошкольном возрасте отношения ребенка со взрослыми и его отношения со сверстниками были относительно независимы друг от друга. При поступлении ребенка в школу система его отношений со взрослыми распадается на две: «ребенок — учитель» и «ребенок — родители», причем первая становится доминирующей, определяющей и отношения ребенка с родителями, и его отношения со сверстниками (Л.Ф. Обухова).

Приход в школу впервые — непосредственное и необходимое включение ребенка в систему общественных отношений. У ребенка впервые появляются права и обязанности, которые не зависят от родителей, которые он должен реализовать сам. Учитель объективно является для первоклассника воплощением всех новых норм и требований и лицом, контролирующим и оценивающим их выполнение. Все это увеличивает подражательность ребенка по отношению к учителю, а также положительную идентификацию с ним. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются «ябеды». Как уже было сказано, ребенок не в состоянии дифференцировать требования учителя на более или менее существенные. Учитель часто становится эталоном во всем. Он имеет право предъявлять требования и к родителям.

Отношения ребенка с учителем должны быть опосредованы учебной деятельностью, т.е. именно осуществление учебной деятельности должно определять взаимоотношения ребенка с учителем и сверстниками.

Учебная деятельность — это не просто деятельность по усвоению знаний, ведь существуют дидактическая игра и другие виды деятельности, косвенным продуктом которых будет приобретение знаний.

Учебная деятельность — деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Но предметы науки и культуры — это особые предметы, они абстрактны, теоретичны, с ними надо научиться действовать.

Формирование полноценной учебной деятельности у ребенка является основной задачей младшего школьного возраста, по мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их сотрудников (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана). С психологической точки зрения предметом учебной деятельности выступает сам субъект, т.е. ребенок, ведь в процессе учебной деятельности изменяется именно он, становится более умным, компетентным и т.п. Вместе с тем отмечается определенное противоречие: субъективно деятельность ребенка направлена на обобщенный опыт человечества, дифференцированный на отдельные науки, а объективно изменения должны произойти в самом субъекте.

Для отслеживания таких изменений необходима рефлексивность — способность наблюдать свои собственные внутренние изменения, т.е. изменения происходящие во внутреннем плане самого субъекта. Ребенок, поступающий в школу (даже после семи лет), как правило, к такой рефлексии не способен. Поэтому в настоящее время (при различных методах обучения младших школьников) имеют место различные способы разделения компонентов учебной деятельности между ее участниками. Процесс развития учебной деятельности — это процесс передачи все большего числа ее звеньев самому ученику.

К компонентам учебной деятельности принято относить мотивацию, учебную задачу, учебные операции, контроль и оценку результатов.

Рассмотрим отдельно развитие каждого из компонентов. Известно, что мотивация не может принадлежать только учителю. Она обязательно должна иметь место и у ученика, иначе деятельность просто не начнется. Другое дело, что в начале обучения мотивация младшего школьника обычно бывает внешней по отношению к учебной деятельности, т.е. не самой лучшей для формирования деятельности. Наиболее адекватными будут *учебно-познавательные мотивы*, т.е. стремление узнать, научиться чему-либо новому. Такой мотив следует отличать от чисто познавательного, близкого к любопытству, когда ребенок может стремиться узнать как можно больше увлекательных и интересных фактов, не интересуясь взаимосвязями между ними.

Из наиболее часто встречающихся мотивов учения первоклассников следует выделить *мотив соответствия позиции школь-*

ника, который может включать в себя стремление выполнять требования учителя, подчиняться правилам школьного распорядка, получать хорошие отметки и т.п. Стремление к выполнению роли школьника, несомненно, мотивирует ученика к выполнению необходимых действий, однако остается внешним по отношению к содержанию деятельности.

Довольно часто встречается, а иногда даже и становится доминирующей в младших классах *мотивация достижения успеха* и, соответственно, при неблагоприятном варианте развития — *избегания неудачи*. Мотивация достижения обязательно должна быть задействована в учебной деятельности. Она позволяет получать положительные эмоции от повышения собственной компетентности и способна действовать гораздо дольше, чем познавательная мотивация.

Отличать от мотивации достижения следует *престижную мотивацию*, которую у взрослых называют обычно мотивацией *самоутверждения*. Она, как правило, включает в себя стремление достичь любой ценой позитивной внешней оценки собственных действий и самого себя. «Особенность мотивации самоутверждения — значительная устойчивость и сила мотива, высокая степень личностной значимости результатов для субъекта. Испытуемые этой группы отличаются высокой эмоциональностью, в случае хронического неуспеха переходящей в *аффект неадекватности*» (О.Н. Арестова). Младшие школьники при доминировании престижной мотивации либо начинают «погоню за отметкой», либо другими способами стремятся добиться расположения учителя. У неуспевающих младших школьников стремление к самоутверждению, которое не удается удовлетворить в школе, может быть направлено в другие сферы деятельности: спорт, музыку и т.п., лишив тем самым учебную деятельность необходимой энергии.

Учебная задача — это то, что ученик должен освоить, те обобщенные способы действий, которые и являются предметом усвоения. При традиционном обучении учебная задача существует в сознании учителя. Детям же предлагается некоторое число конкретных заданий, выполняя которые, они постепенно приходят к выделению общего способа их выполнения. Развивающее обучение подразумевает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения определенного класса задач. В результате общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово, сравнить его с вновь образованным по форме и значению, выявить связь между изменениями формы и значения. Однако для усвоения общих способов действия деятельность ребенка должна быть направлена именно на то, «как» следует действовать, а не на то, «что» следует сделать или получить в результате. Только в этом случае деятельность школьника будет собственно учебной.

Учебные действия (операции) — это изменения учебного материала, необходимые для его усвоения учеником; это то, что ученику необходимо сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает; это конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи (найти корень, приставку и т.п.).

Четвертый компонент учебной деятельности — *контроль*. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Это контроль обычно по конечному результату. Постепенно и обычно стихийно дети приучаются выполнять контроль сами. Поэтапный контроль в процессе выполнения действия (а не после его выполнения) есть развитие функции внимания. Возможны ситуации неослабного контроля со стороны взрослых (в школе — учитель, дома — родители), который препятствует развитию у детей самоконтроля. Вследствие отсутствия целенаправленного формирования контроля у многих детей затрудняется развитие внимания, и они долгое время продолжают делать ошибки «по невниманию»: пропускать буквы в хорошо знакомых словах, ошибаться даже при простом переписывании с доски или из учебника.

Последний этап учебной деятельнсти — *оценка*. По поводу оценки в младших классах в психологической литературе велась в свое время бурная дискуссия. Противники оценки (отметки) подчеркивали негативное влияние плохих отметок на формирующуюся самооценку младшего школьника, сторонники акцентировали роль отметки как стимула к учению для ребенка. Дело дошло даже до законодательного запрета на выставление отметок в течение первого полугодия учебы. Однако выполнение этого указания в целом не привело к ощутимым положительным результатам. Как правило, дети в новой социальной ситуации развития, осознавшие в какой-то мере необходимость и социальную важность своей учебной деятельности, желают получать и социальную оценку ее успешности. Они сами требуют от учителя оценивания своей работы. При запрете отметок учителям приходилось заменять их картинками, флаж-

ками и т.п., что не меняло сути дела. В действительности оценивать учебную деятельность ребенка необходимо, особенно в младших классах, когда он сам еще не способен это сделать. Однако оцениваться должна именно его учебная деятельность, а не только результат выполнения определенного действия. Но чаще всего при выставлении отметки оценивалось не продвижение данного ребенка по пути знаний, а лишь сравнивались его результаты с результатами других детей. А такое «оценивание», конечно, может отрицательно сказаться и сказывается на недифференцированной еще, формирующейся самооценке младших школьников (см. разд. IV).

Для изменения этого положения предлагается (B.C. Мухина) оценивать не абсолютную успешность ученика, а относительную, т.е. сравнивать его достижения не с результатами одноклассников, а с его собственными некоторое время назад. Реализация данной идеи может улучшить оценки и, соответственно, эмоциональное самочувствие в школе слабо подготовленных, но старательных учеников. Хорошо подготовленные учащиеся окажутся в самом невыгодном положении: например, ребенок, читающий в первом классе со скоростью взрослого, не сможет улучшить свои результаты, так как это удастся тому, кто знал только некоторые буквы.

По мере формирования учебной деятельности, которая на первых этапах выступает как совместная деятельность учителя и ученика, все больше ее компонентов передается самому ученику. Итогом является постепенная передача всех компонентов учебной деятельности учащемуся. Это и есть формирование собственно учебной деятельности.

31.2. Когнитивное развитие

В ведущей учебной деятельности младшего школьника формируются теоретическое мышление и внутренний план действий. В идеале к концу младшего школьного возраста у ребенка должна быть сформирована собственная учебная деятельность, включающая теоретическое, познавательное отношение к действительности, способность формулировать познавательные задачи, т.е. как минимум отличать известное от неизвестного (а это уже начало рефлексии). Выражаясь житейским языком, к окончанию начальной школы ребенок должен уметь учиться.

В связи с тем что массовое обучение в младших классах редко направлено на формирование учебной деятельности, когнитивное развитие детей тоже не всегда достигает максимально возможного уровня.

При традиционной системе обучения учитель зачастую обращает внимание лишь на выполнение учеником отдельных учебных действий, которые сами по себе должны сложиться в голове у последнего в обобщенный способ действия. Действительно, у большинства учащихся такие обобщения складываются, но это — эмпирические обобщения, по ряду параметров уступающие истинным теоретическим обобщениям (В.В. Давыдов).

В процессе решения собственно учебных задач идет развитие зачатков рефлексии. Ученик может отличить то, что ему известно, от того, что не известно, и хотя бы сформулировать вопрос. В тех же случаях, когда ученик лишь выполняет отдельные действия, не задаваясь вопросом «зачем», влияние учения на его когнитивное развитие минимально.

Кроме того, сложность учебных задач и выполняемых ребенком учебных действий обычно находится в *зоне ближайшего развития* только для «средних учеников». Для более способных и отстающих школьников эти задачи оказываются либо слишком легкими, либо слишком сложными, и, следовательно, обучение не может вести за собой их развитие, т.е. играть свою развивающую роль.

Несмотря на это, у большинства детей к окончанию начальной школы наглядно-образное мышление уступает место словесно-логическому. Дети уже в состоянии делать самостоятельно простейшие умозаключения. Они теперь не столь подчинены зрительному полю.

Согласно Ж. Пиаже, мышление младших школьников находится на стадии конкретных операций (обратимых умственных действий). Дети уже способны понять, что при превращении пластилинового шарика в лепешку количество вещества в нем не изменяется, что при переливании воды в более узкий сосуд ее не становится больше, несмотря на то, что уровень ее повышается. Они мысленно производят обратные данным операции (возвращают воду в широкий сосуд и опять скатывают шарик из лепешки), освобождаясь таким образом от влияния непосредственной зрительной стимуляции.

Умственные операции, применяемые младшими школьниками, еще далеки от формальных операций взрослых (они разрознены и часто нуждаются во внешних опорах). Однако они свидетельствуют о наличии у детей внутреннего плана действий, об их способности оперировать некоторыми представлениями «в уме», а следовательно, о зачатках абстрактно-теоретического мышления.

Формирование внутреннего плана действий и развитие произвольности оказывают влияние на функционирование всех психических процессов младшего школьника. Все они в это время становятся подконтрольны самому ребенку и интеллектуализируются.

Таким образом, восприятие, память и внимание направляются на удерживаемую сознательную цель и для ее успешного осуществления выбираются или создаются соответствующие средства. Другими словами, память, внимание и восприятие становятся произвольными опосредствованными процессами.

Младший школьник уже может в тексте выделить и воспринять именно то, о чем спрашивал учитель. Дети учатся систематически наблюдать объекты и явления, следуя сначала указаниям учителя, а затем лишь удерживая поставленную цель.

Выполняя все более сложные учебные задания при постепенно ослабевающем контроле со стороны взрослых, ребенок приучается сам контролировать свои действия. Так формируется внимание.

31.3. Личностное развитие

Как отмечал еще Л.С. Выготский, в семь лет у ребенка начинает появляться обобщенное отношение к себе. В то же время социальная ситуация развития младшего школьника отличается тем, что он входит сразу в две системы отношений, в которых его оценивают по разным критериям. В школе оценивается в первую очередь выполнение указаний учителя, успешность учебной деятельности, причем это одинаково ценится как взрослыми, так и сверстниками. Дома же его продолжают любить как ребенка, неповторимого, уникального члена семьи, но не могут не реагировать на его успехи или неудачи в школе.

Успешность или неуспешность ребенка в учебной деятельности оказывает сильнейшее влияние не столько на его интеллектуальное, сколько на личностное развитие.

Дело в том, что недифференцированность самооценки младших школьников приводит к тому, что оценка учителем работы ученика воспринимается последним как глобальная оценка его личности и распространяется на все сферы жизни, а не только на учебную. Складывается ситуация, при которой оценки, выставляемые ребенку учителем за конкретные задания, влияют на отношения к ребенку и сверстников, и близких. Поэтому успеваемость в младших классах оказывает огромное влияние на формирующуюся самооценку ребенка.

Успешно справляющиеся с учебной работой дети пользуются симпатией учителя, вследствие чего к ним хорошо относятся одноклассники, у них не возникает дополнительных проблем с родителями. Успешные дети к окончанию начальной школы приобретают

адекватную самооценку, сознание собственной компетентности, уверенность в своей способности преодолевать трудности и добиваться поставленной цели.

Иногда при некритичном отношении к отличникам в школе и дома у них складывается неадекватно завышенное представление о себе, которое создает множество проблем и детям, и взрослым уже в подростковом возрасте. Такими же бывают последствия слишком легко достигаемого успеха в учебе.

У неуспевающих и слабоуспевающих младших школьников ситуация оказывается менее благоприятной. Не пользуясь уважением учителя, они не могут рассчитывать и на признание со стороны сверстников. Обращаясь за эмоциональной поддержкой к семье, ребенок тоже не всегда получает именно то, что ему требуется. Одни родители стремятся активизировать учебную деятельность ребенка с помощью санкций (поощрений и наказаний). Это обычно не приводит к желаемому результату, так как начинающий учиться ребенок, как правило, не способен справиться с трудностями, а санкции могут поправить положение, только если он не хочет это сделать. Кроме того, увлекшись санкциями, родители создают дополнительное эмоциональное давление на ребенка, который теперь уже не только в школе, но и дома не находит эмоционального комфорта. В других случаях, стремясь обеспечить ребенку эмоциональный комфорт дома, родители становятся целиком на позицию ребенка, инфантильно обвиняя в неудачах своего чада неблагоприятное стечение обстоятельств, предвзятость учителя и т.п. Это тоже не приводит к преодолению трудностей в учении и к нормальному личностному развитию. Ребенок замыкается в кругу семьи, ограничиваются его контакты с социумом, а следовательно, и возможности дальнейшей адаптации к обществу.

У плохо успевающих младших школьников чаще складывается низкая и заниженная самооценка. Такие дети перестают стремиться к успеху, у них ослабевает мотивация к учению. Иногда дети начинают искать удовлетворения своих притязаний на признание другим путем или в других областях. Отрицательные психологические последствия этого очевидны: как известно, для большинства отклоняющихся подростков характерны низкая самооценка, неуверенность в собственной ценности.

* * *

Таким образом, младший школьный возраст — это время первого в жизни современного ребенка включения его в серьезную соци-

альную деятельность, в которой он обладает собственными правами и обязанностями. Ведущая деятельность — учебная — связана с овладением способами познания действительности, которые выработало человечество. Мышление младшего школьника из наглядно-образного становится словесно-логическим. Все познавательные процессы интеллектуализируются, превращаются в произвольные и опосредствованные, подконтрольные самому ребенку; формируется внутренний план действия.

В личностном плане начинается формирование обобщенной самооценки, складывается представление о себе, собственной компетентности или некомпетентности, своей способности добиваться поставленной цели.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. В чем состоят особенности социальной ситуации развития младшего школьника?

2. Каковы основные трудности процесса адаптации к школьному обучению?

3. Каковы современные задачи начальной школы и предложенный Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым путь их решения?

4. Какие мотивы учения чаще встречаются у младших школьников?

5. Какова роль оценки в учебной деятельности и развитии личности младшего школьника?

6. Какова роль первого учителя в развитии личности ребенка?

7. Чем определяются отношения сверстников в младших классах?

Тестовые задания

1. Новообразованием является...

А. Новый тип строения личности и ее деятельности, которые впервые возникли на данной возрастной ступени.

Б. Своеобразное для каждого возраста, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью.

В. Целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций в данный возрастной период.

Г. Совокупность новых, приобретенных ребенком именно на данном этапе навыков, знаний и умений.

2. Согласно Л.С. Выготскому...

А. Обучение ведет за собой развитие.

Б. Обучение и развитие тождественны: «ребенок развит настолько, насколько обучен, и обучен настолько, насколько развит».

В. Обучение «плетется в хвосте у развития».

Г. Обучение способно лишь расширить применение достигнутого ребенком уровня развития, но не может поднять этот уровень на следующую ступень.

3. Артифициализм чаще всего проявляется в...
А. Дошкольном возрасте.
Б. Младшем школьном возрасте.
В. Подростковом возрасте.
Г. Раннем детстве.

4. Какой вид мышления начинает развиваться у младших школьников?
А. Наглядно-действенное.
Б. Наглядно-образное.
В. Абстрактно-логическое.
Г. Словесно-понятийное.

Глава 32

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

32.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

Подростковый возраст — период от 11—12 до 14—15 лет — зачастую называют переходным, критическим, переломным, тем самым подчеркивая трудности личностного развития самих подростков в эти годы и трудности взрослых, взаимодействующих с ними.

Социальная ситуация, на первый взгляд, остается прежней: подросток продолжает жить в той же семье, ходит в ту же школу, он окружен теми же сверстниками, т.е. внешние обстоятельства жизни могут ничем не отличаться от условий жизни в предшествующий период. Однако меняется внутренняя позиция подростка: совершается поворот от направленности на мир к направленности на себя, формируются новые ценностные ориентации, подросток по-новому начинает относиться к себе, следовательно, меняются его оценки, отношение к семье, школе, сверстникам. Все это и обусловливает новую социальную ситуацию. Такое обращение ребенка к самому себе, в частности, связывается с его физическим развитием.

Период ускорения физического развития и полового созревания называют пубертатом, или пубертатным периодом. Происходит заметное увеличение скорости роста, повышение количества жировых отложений и мышечной массы, быстрое развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков, кардинальные изменения происходят во всех органах и системах организма. В среднем у девочек скачок роста и другие биологические изменения пубертатного периода происходят примерно на два года раньше, чем у мальчиков. Как правило, у мальчиков пик физического

развития приходится на 14 лет, у девочек — на 11 лет 8 месяцев. Необходимо помнить, что существуют очень большие индивидуальные различия в скорости физического развития и полового созревания подростков.

Физическое развитие подростков оказывает заметное влияние на их поведение и психологические особенности. В подростковом возрасте, что отмечает И.В. Дубровина, нередко встречается чередование периодов повышенной активности, значительного роста энергии (отсюда — двигательное беспокойство, повышенная возбудимость, шумливость, неусидчивость) и периодов повышенной утомляемости, снижения работоспособности и продуктивности (увеличивается количество ошибочных действий, подросток все время хочет лежать, не может стоять прямо — постоянно стремится на что-либо опереться, жалуется на отсутствие сил). Происходящие в психомоторике изменения приводят к временным нарушениям координации движений, в результате они нередко что-то ломают, разрушают; ухудшается почерк, речь становится «косноязычной». Подростки очень переживают подобные метаморфозы, чувствительны к насмешкам по этому поводу. Следует помнить, что подростковый возраст — это сензитивный период для овладения многими наиболее сложными движениями, двигательными навыками, важными для спорта, хореографии, трудовой деятельности. Если в этот период не заниматься развитием грубой и тонкой моторики, то в дальнейшем это не компенсируется или компенсируется с большим трудом (И.В. Дубровина).

Бурные изменения в организме подростков резко повышают интерес к своей внешности. Они вынуждены адаптироваться к своему меняющемуся телу, построить и принять новый физический Я-образ. Подростки постоянно сравнивают себя с другими и с идеалом; обнаруживаемые различия ведут к росту озабоченности своим внешним обликом, вызывают тревожность и неуверенность в себе. Мальчики обычно озабочены низким ростом и недостаточным развитием мускулатуры, а девочки — излишним весом и высоким ростом. Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, несовпадение своего физического «Я» с эталонами красоты имеет громадное значение для самоотношения и самооценки подростков. Рано созревающие мальчики имеют определенные преимущества по сравнению с поздно созревающими: они чаще становятся лидерами, увереннее чувствуют себя со сверстниками, имеют более благоприятный Я-образ, высокий уровень притязаний (И.С. Кон). Для девочек раннее созревание имеет как положительные, так и отрицательные стороны: рано созревшая

девочка может быть непопулярной среди своих сверстников — она выше всех ростом, созревает на четыре — шесть лет раньше, чем мальчики ее класса, ей не с кем обсудить происходящие с ней физиологические и эмоциональные перемены, но в то же время она может быть более уверенна в себе и спокойна, особенно если привлекает внимание старших мальчиков.

Морфофункциональные изменения в организме подростков пробуждают в них интерес к представителям противоположного пола, желание нравиться, новые интересы, потребности, влечения, происходит развитие сексуальных установок и сексуального поведения. Подростки много говорят и думают о сексе, особую остроту этот вопрос приобретает для девочек в 12—13 лет, для мальчиков в 14—15 лет.

Пубертат и сопровождающие его изменения внешнего вида могут привести к нарушению поведения подростков, вплоть до невротических реакций. Не случайно подростки значительно чаще, чем люди других возрастов, становятся жертвами синдрома дисморфофобии (бред физического недостатка, мнимого уродства). Им может казаться, что у них слишком узкий лоб («такой может быть только у гориллы», «умные люди всегда имеют большой лоб» и т.п.), нос искривлен («как у Бабы Яги»), неправильная форма лица и т.д. Причем интересно, что бред мнимого уродства касается только хорошо сформированных частей тела и обычно локализуется в области лица. Подростки часами проводят время у зеркала, всякими ухищрениями пытаются скрыть свой мнимый недостаток. Девочки-подростки, становясь жертвами современного культа стройности, склонны преувеличивать свою толщину, прибегая ради похудания к вредным диетам, что иногда может привести к симптомам нервной анорексии (эмоциональное расстройство, характеризующееся навязчивыми идеями относительно собственного веса, что приводит к отказу от еды и устойчивой потере аппетита). Даже находясь на грани истощения, девочки все равно отказываются от пищи, буквально морят себя голодом, боясь потолстеть и потерять свою привлекательность. Нервная анорексия — это серьезное заболевание, требующее госпитализации.

Необходимо помочь подростку принять свой новый образ физического «Я», поэтому от взрослых требуется понимание, терпимость, тактичность; подросток должен чувствовать, что его любят, что он хороший, красивый.

Морфофункциональные изменения подростка, несомненно, оказывают большое влияние на его поведение. Но биологические факторы не являются для подростков судьбоносными, и объяснить ими

все особенности данной возрастной ступени невозможно. На поведение подростков влияют также социальная и экономическая эпоха, обусловленные ими социальные или культурные ожидания, обстановка в семье и в школе, средства массовой информации.

Психологи полагают: то особенное, что впервые возникает в личности подростка, то главное, что отличает его внутреннюю позицию, — это возникновение у него *чувства собственной взрослости* — стремление быть и считаться взрослым, желание показать свою «взрослость», потребность в том, чтобы его взрослость признавали окружающие. Чувство взрослости, представление о себе как «не о ребенке» — центральное новообразование этого периода. Однако подростку еще далеко до истинной взрослости: и физически, и психологически, и социально он еще не может быть полностью самостоятельным, действительно взрослым, и он сам ощущает, что его взрослость еще не совсем «подлинная», чувствует неуверенность в своей новой позиции, которую сам же отстаивает. Складывается своеобразная ситуация: несоответствие между осознанием себя взрослым и объективным положением зависимого от взрослых ребенка, невозможностью включиться во взрослую жизнь «на равных». Именно это противоречие, попытки его преодоления, попытки выстроить свои отношения с окружающими по-новому, согласно своему представлению о себе, и обусловливают своеобразную социальную ситуацию развития подростков.

По поводу ведущей деятельности подростков взгляды отечественных психологов расходятся: одни полагают, что ведущей деятельностью продолжает оставаться учение (Л.И. Божович), другие считают, что ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин) или общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн). По-видимому, следует согласиться с А.Г. Асмоловым, утверждающим, что ведущие деятельности «не даны» подростку, а заданы конкретной социальной ситуацией развития. Подросток может предпочесть сам либо выбрать под влиянием значимых для него сверстников и взрослых в качестве ведущей деятельности или деятельность интимно-личностного общения, или общественно-полезную деятельность.

32.2. Когнитивное развитие

Наиболее значимые сдвиги в когнитивном развитии подростков происходят в сфере мышления. Подростки способны оперировать абстрактными понятиями, рассуждать в чисто словесном плане, вы-

двигать гипотезы и предположения, строить прогнозы, анализировать и оценивать свои умственные действия, способы решения задач и т.д. Таким образом, в подростковом возрасте начинает развиваться теоретическое рефлексивное мышление, мышление на уровне формальных операций (Ж. Пиаже).

Для пояснения особенностей мышления подростков можно привести пример, демонстрирующий разницу между детским подходом к проблеме и логичным, систематическим подходом подростка (Ф. Райс). Участников исследования спрашивали, что они думают о следующем событии: «Только храбрым летчикам разрешается летать над высокими горами. Пилот одного истребителя, пролетая над Альпами, врезался в канатную дорогу и порвал главный трос, из-за чего несколько кабинок упали вниз на ледник. Погибло несколько человек». Ребенок с конкретно-операционным мышлением ответил: «Я думаю, этот пилот не очень хорошо летал». Подросток, мышление которого уже находилось на уровне формальных операций, высказал другое мнение: «Может быть, он не знал, что на его пути находится канатная дорога, или летел слишком низко. Возможно еще, что перед стартом или уже во время полета у него испортился компас, поэтому он сбился с курса и врезался в трос». Ребенок с конкретно-операционным мышлением принимает гипотезу, которая кажется ему наиболее вероятной. Даже получив доказательства несостоятельности своей первоначальной гипотезы, ребенок склонен упрямо ее придерживаться и пытается привести обстоятельства в соответствие собственному предвзятому мнению. Ребенок с формально-операциональным мышлением рассматривает все причины, которые могли вызвать аварию, т.е. конструирует все возможности и проверяет их одну за другой.

Другое отличие стадии формальных операций от стадии конкретных операций можно показать на примере построения логического процесса, называемого транзитивным выводом (Дж. Баттерворт, М. Харрис). Ребенок, находящийся на стадии конкретных операций, может сделать умозаключение, что если $A > B$, а $B > C$, то $A > C$. Однако такой ребенок не может решить подобную задачу, если она формулируется вербально или дана в гипотетической плоскости (например, Джон выше, чем Мэри, Мэри выше, чем Джейн. Кто из них самый высокий?).

Таким образом, наиболее существенными свойствами подросткового мышления являются следующие три взаимосвязанные характеристики:

✓ способность выявить связь между двумя или большим числом переменных либо разобраться в сложных отношениях;

✓ способность строить мысленные предположения о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную;

✓ гипотетико-дедуктивное мышление. Процесс мышления включает выдвижение и систематическую проверку гипотез («если это верно, то произойдет то-то»), в результате чего наиболее вероятная возможность выявляется еще до опытной проверки. Это обратимое маневрирование между реальностью и возможностью является основным качеством мышления подростков (Ф. Райс).

Другая характеристика подросткового мышления — способность к гибкости. Подростки способны мыслить и решать проблемы разносторонне, обосновывать различные интерпретации наблюдаемых результатов. Они могут применять вторую систему символов: набор символов для символов (метафоры вместо понятий; алгебраические символы вместо цифр; карикатура вместо рассказанной истории и пр.), что делает их мышление более гибким.

Еще одним важным отличием мышления подростков является их способность размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно; способность отрешиться от конкретной реальности, непосредственных впечатлений. Это помогает им проецировать себя в будущее, отличать реальное настоящее от возможного и думать о том, что могло бы произойти. Появление и развитие способности анализировать свои идеи и мысленно выходить за границы реальности приводит к тому, что подростки начинают больше мечтать.

Взрослые, особенно учителя, должны понимать, что подростки одного возраста не всегда находятся на одинаковой стадии когнитивного развития. Ж. Пиаже допускал, что овладение формальными операциями может затянуться до возраста 15—20 лет, а при особо неблагоприятных условиях мышление этого типа может вообще никогда не сформироваться. Результаты различных исследований показывают, что формально-операциональным мышлением пользуются примерно 50% всех подростков (Ф. Райс).

Происходящее совершенствование и расширение когнитивных способностей приводит подростков к самоанализу и самокритике, в результате развивается новая форма эгоцентризма, которая имеет два основных проявления: феномен воображаемой аудитории и персональный миф. Воображаемая аудитория — характерное для подростков предположение, что другие люди постоянно наблюдают за ними и оценивают их. Подростки настолько озабочены собой, что могут заключить, что других также чрезвычайно интересуют их внешность и поведение, в результате они чувствуют себя «как на сцене» и тратят много энергии на выступление перед вообража-

емой аудиторией. Воображаемая аудитория может служить причиной застенчивости подростков. Другое проявление эгоцентризма подростков — персональный миф, или миф о собственной исключительности, — убежденность в собственной неуязвимости, в особенности его чувств. Подростки убеждены в уникальности личных переживаний, им кажется, что никто другой не переживал и не будет переживать таких страданий или такого восторга, как они. Обычно эта форма эгоцентризма сопровождается примерно такими рассуждениями: «Со мной не может случится то, что происходит с другими, потому что я не похож на этих других, «Я не разобьюсь на автомобиле и не попаду в милицию», «Я не стану наркоманом». У некоторых подростков даже возникает особое чувство собственного бессмертия и неуязвимости, которое лежит в основе ряда рискованных форм поведения.

В этот период происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических процессов, как восприятие, память, воображение. Необходимо обратить особое внимание на развитие логической памяти и произвольного внимания школьников. Если этого не делать, то у большинства детей они стихийно складываются со значительными нарушениями и искажениями. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, рассказы, заниматься различными видами конструирования и т.д. Конечно, далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата, но все используют возможности своего творческого воображения, реализуя неудовлетворенные в реальной жизни желания в мире фантазии. Воображение в подростковом возрасте становится на службу бурной эмоциональной жизни (замкнутый подросток, которому трудно общаться со сверстниками, видит себя героем, и ему рукоплещет толпа; двоечник изобретает что-то новое и получает всевозможные премии; невзрачная девочка превращается в красавицу, в нее все влюбляются и пр.). В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь.

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в шестом-седьмом классах имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер (И.В. Дубровина). С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками. С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, когда

учение приобретает личностный смысл, может стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. Снижение учебной мотивации происходит именно вследствие того, что школьники не видят смысла в получении знаний и ценность школьных знаний не включена в их представление о взрослости (И.В. Дубровина). Для развития мотивации учебной деятельности важно включать ее в реализацию ведущих мотивов подростка: общение и самоутверждение.

Необходимо помнить, что возраст 11—12 лет характеризуется как период резкого возрастания познавательной активности и любознательности, сензитивности для возникновения познавательных интересов. В этот период наблюдается «пик любознательности», однако эта любознательность, хотя имеет широкий характер, но отличается поверхностностью, неустойчивостью и носит внеучебный характер (младших подростков интересуют внеземные цивилизации, гороскопы, социальные темы, проблемы жизни и смерти, музыкальные стили и спортивные достижения и т.д.).

Спецификой интересов в 10—14-летнем возрасте является то, что они во многом реализуют потребность в общении со сверстниками: общие интересы дают повод, содержание, средства общения. Подросток зачастую интересуется тем, чем увлекаются его друзья или одноклассники, этим определяется характерная для подростков «мода на интересы», когда весь класс или даже всю школу охватывает какое-либо увлечение. Своеобразной чертой подростковых интересов является безоглядность увлечений, когда они приобретают чрезмерный характер. Примером этого служат различные фанаты спортивных клубов, музыкантов, артистов и т.д. Другая крайность — полное отсутствие интересов: подростку становится неинтересным то, что его увлекало раньше, а новые интересы не появляются, он либо слоняется без дела, либо смотрит часами телевизор или играет в компьютерные игры, либо стремится в группу сверстников, которые заняты только тем, что праздно «шатаются», не в силах себя чем-либо занять. Эти подростки с ярко выраженной тенденцией к «отказу от усилия» составляют основной контингент всевозможных асоциальных группировок, поэтому они нуждаются в особом внимании педагогов.

32.3. Личностное развитие

Личностная нестабильность — одна из главных особенностей подростка. Ст. Холл впервые описал парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому

возрасту: чрезмерная активность и вялость; безумная веселость и уныние; уверенность в себе и застенчивость, трусость; эгоизм и альтруистичность; высокие нравственные стремления и низкие побуждения; страсть к общению и замкнутость; тонкая чувствительность и апатия; живая любознательность и умственное равнодушие; страсть к чтению и пренебрежение к нему; стремление к реформаторству и любовь к рутине; увлечение наблюдениями и бесконечные рассуждения (Л.Ф. Обухова).

В период между 12 и 14 годами происходит кардинальная перестройка отношения подростка к себе; это период «смятения», связанный с «Я». Одним из главных результатов такой перестройки является формирование у подростка чувства взрослости, представление о себе как о взрослом, которое возникает на основании:

✓ значительных сдвигов в физическом развитии и половом созревании;

✓ растущей самостоятельности ребенка;

✓ сравнения себя со взрослым, которое приводит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет, по крайней мере, очень много сходного. При этом в качестве основы для сравнения подросток использует те качества или способности, которые он оценивает у себя высоко (спортивные достижения, знание компьютера, иностранного языка и пр.).

Выделяют следующие виды взрослости (Т.В. Драгунова).

1. Подражание внешним признакам взрослости: курение, алкоголь, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметике, манеры поведения, способы развлечений, романтические отношения. Это самые легкие способы достижения взрослости, поскольку наиболее доступны и видны всем, а подростку важно, чтобы его взрослость была заметна окружающим.

2. Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, мужество, смелость, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Такие качества в подростковом возрасте могут превратиться в категорию личностных ценностей, которые определяют круг интересов и увлечений, обычно связанных со спортом. Чтобы продемонстрировать эти важные качества, подросток готов на рискованные, отчаянные, а иногда и асоциальные поступки. Развитие взрослости некоторых девочек-подростков также иногда идет по подобному варианту.

3. Социальная зрелость возникает в условиях сотрудничества со взрослым в разных видах деятельности, где ребенок занимает место помощника взрослого. Подростки стремятся овладеть разными взрослыми умениями: разбираться в компьютерах и автомоби-

лях, готовить, шить и т.п. В современной ситуации подростки могут зарабатывать деньги, что-то продавая, составляя компьютерные программы, моя машины и пр., и это во многом подкрепляет их отношение к себе как взрослому.

4. Интеллектуальная взрослость проявляется в стремлении к познавательной деятельности, расширению багажа собственных знаний в какой-либо области науки или искусства, содержание которых выходит за пределы школьной программы. Учение приобретает у таких школьников личностный смысл и превращается в самообразование.

Развитие взрослости в разных ее формах зависит от того, какой смысл подросток вкладывает в понятие «взрослость», в какой сфере он пытается утвердиться, какова реальная система отношений, в которую он включен.

Существенной чертой подростка становится обращение внутрь себя, интерес к своему внутреннему миру, подросток как бы открывает свое «Я» (И.С. Кон). Изменения внешнего облика, связанные с физическим развитием, взаимоотношения с друзьями, родителями, учителями, личностные черты, поступки начинают пристально анализироваться, сравниваться с теми же качествами сверстников и значимых взрослых, начинают осознаваться различия между реальным «Я» и идеальным, возможным, должным или демонстрируемым, все это вызывает много переживаний, порождает потребность разобраться в самом себе, понять, лучше узнать себя.

Складывающаяся Я-концепция подростка первоначально носит неустойчивый и непоследовательный характер. Представления подростка о себе крайне изменчивы, зависят как от собственного настроения, успешности своих действий, так и от отношения других: случайная фраза, комплимент или насмешка могут привести к резкому изменению их образов «Я», самооценки, планов на будущее и пр. Их знания себя неясны, расплывчаты и неопределенны: подростки могут видеть в себе разные, порой противоположные черты (я — общительный, я — замкнутый; я — большой, я — маленький и пр.), часто сочетаются инфантильные и взрослые представления о себе. Такая путаная Я-концепция приводит к тому, что подростки становятся сверхчувствительными к оценке других, поэтому склонны, с одной стороны, к театрализации собственной жизни, а с другой — крайне озабочены мнением других о них самих, глубоко переживают оценки и высказывания окружающих в собственный адрес. Им чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них плохого мнения. Неустойчивость Я-концепции приводит также к тому, что каждая частная самооценка (положи-

тельная или отрицательная) мгновенно приобретает глобальный характер: «я не понимаю математику, следовательно, я — бездарь, несчастливый и ничего не стоящий человек».

В подростковом возрасте несколько снижается общая самооценка, отмечается рост негативного восприятия себя. Это обусловлено в основном двумя причинами. Во-первых, подростки начинают в своих самооценках ориентироваться на реальные достижения, а поскольку они пока еще невелики, их представление о себе и самооценка достаточно уязвимы. Ориентация на реальные достижения приводит к тому, что в шестом классе впервые появляются дети, не считающие себя способными ни к одному учебному предмету (И.В. Дубровина). Во-вторых, подростки начинают ориентироваться на идеальное «Я». Если идеальные представления о себе очень высоки, то разрыв между желаемым образом-Я и реальным ведет к переживанию неудовлетворенности собой, неуверенности в себе, уходу от реальной жизни в мир фантазий. Степень приятия своего телесного образа «Я» оказывает существенное влияние на самооценку подростка. У подростков нередко проявляется так называемый «комплекс Золушки» или «гадкого утенка»: переживая сильную неудовлетворенность собой, подросток в душе надеется на чудо, перерождение, благоприятный исход («Когда я стану великим физиком и мне будут вручать Нобелевскую премию, вот тогда все поймут, какой я» и пр.).

Подростки очень озабочены умением владеть собственным поведением, для них чрезвычайно ценны волевые качества, хотя им свойственна как раз слабость воли, «установка на отказ от усилия». Следует отметить, что подростки склонны «укреплять», «проверять» волю в особых ситуациях, совершенно отличных от их повседневной жизни. В обычных же обстоятельствах они очень быстро отказываются от своих намерений, достижения поставленной цели, столкнувшись с трудностями или когда необходимо пренебречь чем-то более привлекательным. Как писала Л.И. Божович, подростки в осуществлении произвольного поведения проходят стадию классического волевого акта: у них возникает острая борьба мотивов — делать ли то, что надо, или то, что хочется; после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Особенностью волевого поведения в 13—14-летнем возрасте является отсутствие или чрезвычайно слабая представленность в нем собственно исполнительского звена (И.В. Дубровина). По мнению Л.С. Выготского, для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели». Для подростка очень важна эмоциональная значимость цели, чтобы ради нее он проявлял свои волевые качества. Таким образом, фор-

мирование воли в подростковом возрасте требует прежде всего осмысления того, ради чего должно осуществляться волевое поведение. С развитием волевых качеств, саморегуляции становится возможным самовоспитание, некоторые подростки разрабатывают целые программы самосовершенствования, стремясь продвинуться на пути к своему идеальному «Я».

32.4. Социальный контекст: друзья и взрослые

Возникновение чувства взрослости и появление потребности в ее утверждении в подростковом возрасте часто выражается в требовании равенства прав со взрослыми, что создает определенные трудности и проблемы во взаимоотношениях взрослых и подростков. В 11—12 лет начинается борьба подростков за автономию, независимость, прежде всего от тех, с кем раньше был связан наиболее тесно. В этот период наблюдается своеобразное «потребительское» отношение к родителям и учителям, обусловленное стремлением проверить равенство их прав со взрослыми, общность для них и для взрослых правил и требований жизни. Особенно ярко это проявляется в ревности подростков к заботам взрослых о самих себе: к покупкам каких-то вещей, развлечениям, друзьям и т.п. (И.В. Дубровина). Подростковая самостоятельность выражается в основном в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождении от их контроля и опеки. Чувство защищенности, безопасности также является значимым для подросткового возраста, оно дает подростку возможность экспериментировать, раздвигая рамки своей жизни (И.В. Дубровина).

Однако подросток уже не приемлет старые способы выражения любви родителей к нему, открытое выражение чувств, особенно в присутствии сверстников. Все это создает определенное напряжение в отношениях родителей и подростков. Иногда взрослые не успевают перестроить свои отношения с ребенком на принципах равенства, чему способствует ряд моментов: неизменность социального положения «ученика»; материальная зависимость от родителей; сохранение у подростка, особенно вначале, детских черт в облике и поведении; сила привычки взрослого направлять и контролировать своего ребенка. Тогда создается неблагоприятная ситуация: отношение к подростку как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, вступая в противоречие с представлением подростка о собственной взрослости, приводит к конфликтам. Споры, расхождения во взглядах подростков и родителей касаются не всех

областей жизни, а преимущественно бытовых вопросов: одежды, прически, присутствия дома по вечерам и пр. В 12—13 лет появляются прецеденты «ценностного» конфликта: активное отстаивание подростком собственного понимания справедливости в различных областях (замечания учителя, несправедливая отметка, политические и экономические проблемы); подросток обличает взрослых, обвиняя их в лицемерии и несправедливости. Однако следует отметить, что, несмотря на то что эмоциональная дистанция между подростками и родителями увеличивается, это не обязательно ведет к бунту или неприятию родительских ценностей.

Педагоги могут оказать огромное влияние на подростков. Если отношения между учителем и учеником основаны на личном взаимопонимании, их общение глубоко и разносторонне. Учитель становится для ученика одним из самых уважаемых людей, служит образцом для подражания и способен существенно воздействовать на формирование его самосознания, целей и устремлений. Для учителя в подростковых классах особенно необходима эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, уравновешенность. Такие личностные особенности позволяют учителю быть открытым, строить отношения с учениками на основе понимания, истинного душевного тепла, терпимости и уважения. Подростки любят учителей вообще по-человечески счастливых, доброжелательных и жизнерадостных (Ф. Райс).

Общение со сверстниками приобретает в подростковый период чрезвычайную значимость. Это период, когда потребность в общении со сверстниками становится одной из центральных, а ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Благополучие в отношениях со сверстниками очень важно для подростка, для его психического развития. Отрочество сензитивно для развития средств общения. Отношения подростков со сверстниками служат своеобразной моделью их будущих социальных отношений с миром. Известно, что те школьники, которые в 12—14 лет были ориентированы преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто испытывают трудности во взаимоотношениях с людьми, причем не только личных, но и служебных.

В этот период наиболее ярко проявляется реакция группирования: стремление подростков в группу сверстников, общение в компании ровесников. Группа создает особое переживание — «чувство МЫ», играя существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников. Группа защищает подростка, дает ему поддержку, одновременно предъявляя жесткие требования. Отсюда — реакция конформности подростков, стрем-

ление ничем не выделяться из среды сверстников, быть «как все»: носить одинаковую со всеми одежду, иметь одинаковые увлечения, разговаривать на принятом в группе сленге и т.п. Для подростка очень важно не просто быть в группе сверстников, но быть принятым, признанным, уважаемым ровесниками. Подростки, не входящие в компании, как правило, отличаются заниженной самооценкой, страдают от одиночества, плохо учатся в школе, у них чаще наблюдаются душевные расстройства и случаи противоправного поведения (К. Флэйк-Хобсон).

Иногда подростка привлекают ценности и установки одного человека, а не целой группы. Этот человек — значимый другой — может быть близким другом, любимым учителем, звездой кино или спорта либо кем-то еще, чье мнение очень ценно для подростка. Здесь проявляется так называемая реакция имитации — подражание определенному лицу или образу. Влияние значимого другого обладает наибольшей силой именно в отрочестве, когда подросток активно ищет модели для подражания.

Подростки спешат освободиться от родительской опеки, заменив ее доверительными, эмоционально окрашенными отношениями с друзьями. Подросток стремится иметь близкого верного друга, с которым можно было бы поделиться своими переживаниями, тревогами, трудностями, сокровенными мыслями, который мог бы выслушать, понять и посочувствовать. По мере того как дружба приобретает все более глубокий и интимный характер, подростки все чаще обращаются по самым разным вопросам к близким друзьям, а не к родителям. Друзья и приятели придают подростку сил и уверенности в себе, помогают в решении внутренних проблем и межличностных конфликтов. Подростки склонны выбирать друзей, исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений и преданности. В дружеских отношениях подростки крайне избирательны и требовательны. Поступки сверстников, особенно друзей, оцениваются подростком чрезвычайно эмоционально и с максималистских позиций: для друга подросток должен быть готов на все; если друг «подвел», «предал», то немедленно следует разрыв отношений. Насыщенность и эмоциональность дружеских отношений в подростковом возрасте приводит порой к конфликтам, если потребности их участников не получают удовлетворения.

Отношения между мальчиками и девочками претерпевают существенные изменения в подростковом возрасте. Возникает интерес друг к другу, который вначале сосуществует с обособленностью мальчиков и девочек, и у многих мальчиков проявляется в неадекватных формах (в «задирании», агрессивных реакциях). Девочки,

хотя и жалуются, но мотивы таких действий понимают правильно и не обижаются всерьез. Позже отношения меняются: теряется непосредственность, появляются скованность, робость, стеснительность и в то же время повышается интерес к устанавливающимся отношениям, к тому, кто кому нравится, хотя открытые дружеские отношения проявляются редко, так как для этого подросткам необходимо не только преодолеть собственную скованность, но и быть готовым противостоять насмешкам и поддразниванию со стороны сверстников (В.С. Мухина).

У старших подростков общение между мальчиками и девочками делается более открытым: возникают разнополые компании, желание нравиться становится одним из значимых стремлений, возникают привязанности, которые могут быть очень эмоциональными и занимать большое место в жизни подростка. Некоторые подростки так и не решаются сказать тому, в кого влюблены, о своих чувствах, переживая осуществление самых невероятных надежд в мечтах и фантазиях. Нередко подросток любит скорее придуманного «другого» или свою мечту, нежели реального человека. Отсутствие взаимности, утрата любви приводит к сильным и острым переживаниям, страданиям. Тенденция быстрого перехода от дружбы к влюбленности, ухаживаниям объясняется отчасти воздействием стереотипов поведения, пропагандируемых средствами массовой информации, отчасти — стремлением самих подростков поскорее стать взрослыми.

В подростковом периоде начинают формироваться сексуальные влечения, которые вначале могут характеризоваться определенной недифференцированностью (сексуальные переживания могут быть направлены на взрослого человека, на сверстника своего и другого пола) и повышенной возбудимостью. Множество проблем подросткового периода связаны с ранним пробуждением сексуального чувства и первым сексуальным опытом подростков. Устойчивый и сильный интерес к сексуальным вопросам может свидетельствовать о трудностях и проблемах подростка (как реальных, так и воображаемых), наличии у него переживания неполноценности в этой сфере, о неудовлетворительных отношениях со сверстниками, интенсивном половом созревании. В таких случаях, тем более в тех, когда подросток рано приобретает сексуальный опыт, требуется особая помощь со стороны родителей, педагогов и психологов, заключающаяся в первую очередь в установлении доверительных отношений, нормализации отношений со сверстниками, нахождении сфер самоутверждения, развитии и укреплении чувства собственного достоинства, самоуважения.

32.5. Переходный период (кризис ранней юности)

Переходный период между подростковым и юношеским возрастом — 15 (или 14—16) лет. Это время приходится на девятый класс, когда решается вопрос о дальнейшей жизни. По существу, от старших подростков общество требует профессионального самоопределения: они должны выбрать профессию и дальнейший путь обучения. Проблема профессионального самоопределения, как правильно пишет И.В. Дубровина, в последнее время все чаще оказывается актуальной именно для 15-летних, поскольку период обучения в старших классах школы становится, скорее, периодом специальной профессиональной подготовки. Большинство подростков вынуждены принимать достаточно серьезные решения: остаться в школе или уходить (куда?), пойти в другую (какую?), какой выбрать класс (математический или гуманитарный; более сильный или слабый) и т.д. Многие подростки тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора, поэтому они предпочитают продолжить обучение в своей школе и в своем классе. Однако зачастую этот вопрос не зависит лишь от желания подростка — и здесь возникают новые волнения. Многие полагаются на выбор родителей, которые стремятся определить детей в специализированные классы или школы, ориентируясь либо на способности и склонности подростка, либо на выбор дальнейшего образования в определенном вузе. В престижные гимназии и специализированные классы надо еще поступить, сдав экзамены и выдержав конкурс.

Неопределенное будущее вызывает рост тревожности, переживание страха, сильного волнения. Как пишет Б. Ливехуд, в кризисный период созревания начинается пробуждение личности, важными вопросами этой фазы являются следующие: кто я? чего я хочу? что я могу? Но на эти ключевые вопросы еще нет ответа, поэтому основная характеристика отрочества — временный характер (подросток еще не определился и не нашел призвание). Очень важно, чтобы молодые люди (пусть и с помощью взрослых) принимали решение касающееся их профессионального самоопределения, самостоятельно. Бегство от кризиса в этом переходном периоде только задерживает развитие человека. Тот, кто достойно принимает этот кризис, обычно становится сильнее и способен управлять своей судьбой.

Итак, основным новообразованием младшего подросткового возраста является возникновение чувства взрослости — ощущение себя взрослым человеком и желание утвердить эту взрослость в реальном поведении, возникает желание считаться или хотя бы казаться взрослым. Происходит открытие своего внутреннего мира, появляется потребность разобраться в нем, склонность к самоанализу. В

результате к концу подросткового возраста происходит становление Я-концепции как интегративной, целостной системы представлений о себе, сопряженной с оценкой и отношением к себе, являющейся центральным новообразованием всего этого периода.

⑦ *Контрольные вопросы*

1. Что такое пубертатный период, чем он характеризуется?
2. Как наблюдаемые у подростка морфофункциональные изменения могут повлиять на его самочувствие и самоотношение?
3. Каковы причины возникновения у подростка чувства взрослости?
4. Каковы пути развития чувства взрослости у подростков? От чего они зависят?
5. Почему большинство конфликтов между детьми и родителями приходится на подростковый возраст?
6. Чем общение подростка со сверстниками отличается от общения со взрослыми?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Ведущей деятельностью подросткового возраста Д.Б. Эльконин считал...

А. Учебную деятельность.
Б. Интимно-личностное общение со сверстниками.
В. Учебно-профессиональную деятельность.
Г. Общественно-полезную деятельность.

2. Одним из основных новообразований подросткового возраста является...

А. Чувство взрослости.
Б. Формирование мировоззрения.
В. Формирование произвольности.
Г. Чувство «Я».

3. Дисморфофобия — это...

А. Устойчивая потеря аппетита.
Б. Боязнь публичного выступления.
В. Убежденность в мнимом уродстве.
Г. Страх перед толпой.

4. Одной из формирующихся особенностей мышления подростка является...

А. Умение размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно.
Б. Усвоение принципа сохранения (объема, количества и др.).
В. Умение решать задачи в наглядно-образном плане.
Г. Способность координировать одновременно две точки зрения.

Глава 33

ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

33.1. Задачи развития в юности

Большая часть психологической литературы, даже вполне современной, не отделяет юношеский возраст от подросткового (Г. Крайг, Х. Ремшмидт и др.). Это говорит о том, что авторы рассматривают все отрочество как переходный период быстрых и резких изменений, превращающих ребенка во взрослого. Нередко упоминается и разделение периода взросления на две фазы: негативную и позитивную (Ш. Бюлер) или раннюю и позднюю (Х. Ремшмидт).

Однако распространено и выделение юности в отдельный период. Например, Б. Ливехуд в книге, посвященной развитию взрослого человека, относит к юности возраст с 16 до 21 года, подчеркивая, что этот период следует рассматривать как полноценный этап жизни человека, а не только как подготовку к будущему.

Тем не менее специфика юношеского возраста состоит в том, что современное общество вводит для юношей некоторые ограничения в правах, считая их еще не достигшими необходимого уровня психической зрелости.

От подросткового возраста юношеский отличается большей эмоциональной стабильностью. Это связано, во-первых, с завершением полового созревания, т.е. «гормональная буря» уже утихла. Человек привык к своему новому облику и состоянию, научился управлять им. Во-вторых, даже неразрешенные конфликты первой фазы переходного возраста ушли вглубь, на первый план выходят проблемы самоопределения уже по отношению к макросоциуму, широким социальным ценностям, а не только к ближайшему окружению, как это было на предыдущем этапе.

Можно согласиться с А.В. Мудриком в том, что «педагогика юношеского возраста имеет дело с людьми выросшими, но не взрослыми, информированными, но еще не компетентными, увлекающимися, но еще не увлеченными».

Чтобы приобрести взрослый статус в современном обществе, юному человеку следует прежде всего самоопределиться, т.е. определить свое место в мире взрослых, сформировать некоторый план для его достижению и сделать хотя бы первые шаги по реализации этого плана. Только тогда общество признает его взрослым и, соответствено, все задачи детского и отроческого развития будут решены.

Х. Ремшмидт, ссылаясь на других западных авторов, так определяет задачи развития в период взросления.

1. Принятие собственной внешности и эффективное использование своего тела: необходимо осознать его особенности и научиться осмысленно управлять своим телом во время спортивных занятий, на досуге, в работе и повседневной жизни.

2. Усвоение мужской или женской роли: молодые люди должны избрать структуру полового поведения и «образ» своей половой роли.

3. Установление новых, более зрелых отношений с ровесниками обоих полов.

4. Завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых. Родителям нелегко признать за детьми право на независимость: как бы ни стремились они воспитать детей самостоятельными, им хотелось бы как можно дольше сохранить семейную структуру взаимной зависимости детей и родителей.

5. Подготовка к профессиональной карьере: обучение в юношеском возрасте прямо (у работающих молодых людей) или косвенно (в высшей школе) нацелено на освоение профессии.

6. Подготовка к браку и семейной жизни: приобретение знаний и социальной готовности, необходимых для выполнения задач, связанных с партнерством и семьей. Удлинение времени учебы зачастую до третьего десятилетия жизни в связи с развитием общества вынуждает искать здесь новые решения.

7. Формирование социально-ответственного поведения, подготовка к участию в деятельности на пользу общества, усвоение политической и общественной ответственности гражданина.

8. Построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения, когда анализ ценностей окружающей культуры должен приводит к формированию самостоятельной «интернализованной» структуры ценностей как руководства к действиям.

Общим результатом юношеского периода психического развития является достижение того уровня психосоциальной зрелости, который позволит успешно выполнять все функции полноправного члена общества. Человек становится психически зрелым, т.е., по ироничному замечанию одного из ученых, «перестает быть молодым» (Б. Ливехуд).

Первые три задачи взросления большинством решаются успешно еще в период полового созревания, решение остальных не всегда заканчивается в юности и часто продолжается или пересматривается в зрелые годы.

Основное психологическое новообразование юношеского возраста заключается в личностном самоопределении или установлении первой цельной формы идентичности (Э. Эриксон), которая включает в себя практически все перечисленные задачи развития.

Автономия от родителей, к которой стремятся подростки, не может и не должна быть полной, поскольку полной независимости в человеческом обществе нет и быть не может. Речь идет об установлении достаточно равноправных отношений взаимозависимости, на которых и строится все человеческое общество. Среди стадий родительства выделяет стадию взаимозависимости, когда пересмотру подвергаются властные отношения между взрослыми и детьми (Г. Крайг). Диалектическое противоречие здесь состоит в том, что эмансипация от семьи и собственный проект будущего, согласно эмпирическим данным, возникают одновременно. Наличие собственного жизненного плана позволяет юноше быть относительно свободным от родительских указаний, и одновременно построение этого собственного плана невозможно без освобождения от давления родительских взглядов.

Многие западные ученые полагают, что конфликты между родителями и подростками сильно преувеличиваются обыденным сознанием, что на самом деле переход к взрослости происходит постепенно (Г. Крайг). Они также отмечают, что бытовавшее представление о периоде «бури и натиска» не подтверждается научными исследованиями. Однако если следовать тезису Л.С. Выготского об относительной трудновоспитуемости ребенка в критический период развития, то речь все-таки идет о кризисе, но индивидуальные проявления его не всегда доходят до патологической формы. Кроме того, невозможно отрицать наличие качественных изменений личности человека, который из зависимого члена семьи становится самостоятельным членом общества.

Социальная ситуация развития современного юношества очень сильно разнится в зависимости от страны обитания и господству-

ющей культуры. В большинстве развитых стран на период юности приходится время выбора профессии. Однако подлинное профессиональное самоопределение возможно лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным, которое, по мнению некоторых авторов, предшествует профессиональному и является его основой (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, А.А. Пузырей). С точки зрения других исследователей, эти процессы идут параллельно, неизбежно пересекаясь.

Ведущей деятельностью юношеского возраста считается учебно-профессиональная подготовка (Д.Б. Эльконин). В. Штерн утверждал, что в отрочестве человек не только формирует свои ценности и идеалы, но и производит попытки их реализации. Эту особую деятельность подростка В. Штерн назвал «серьезной игрой», занимающей промежуточное положение между детской игрой и ответственной деятельностью взрослого. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских общественных организациях. Именно в серьезной игре подросток учится умерять свои цели, закалять силы, определять отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых он должен разобраться» (Л.Ф. Обухова).

Полезность и необходимость «серьезной игры» подчеркивается и другими исследователями. Например, Б. Ливехуд считает, что не только в юности (от 16 до 21 года), но и в молодости (до 28 лет) человек должен иметь возможность попробовать себя во многих видах деятельности. Если же молодой человек в силу социально-экономических причин вынужден с юности заниматься одним и тем же делом, то это негативно сказывается на его личностном развитии.

33.2. Когнитивное развитие

Уже подростки в большинстве случаев достигают той стадии развития мышления, которую Ж. Пиаже называл стадией формальных операций. Умение абстрагироваться от конкретного «здесь и сейчас» позволяет размышлять о возможностях и рассматривать реальность лишь как один из вариантов возможного. Гипотетико-дедуктивное мышление, подчиняющееся законам формальной логики, для Пиаже было идеалом и, соответственно, считалось конечным пунктом развития человеческого мышления. С этой точкой зрения согласны не все.

Во-первых, известно, что не все взрослые люди достигают в своем мышлении стадии формальных операций и тем не менее успешно адаптируются в современном цивилизованном обществе.

Во-вторых, абстрактно-логическое мышление — идеал точных наук, а точные науки не могут адекватно описать всю реальность. Из этого следует, что формально-логическое мышление не является предельным уровнем развития мышления взрослого человека.

Молодые люди, достигшие уровня дедуктивного мышления, часто преувеличивают его ценность, считая, что достаточно правильно рассуждать, чтобы познать истину и всегда прийти к верному решению. Но логика дает верное решение только там, где истинны исходные посылки рассуждения.

Теоретическое мышление в юности достигает пика своего развития, и, видимо, это провоцирует страсть молодых людей к теоретизированию, построению неких общих моделей: будь то построение справедливого общества или конструирование абсолютно безопасных автодорог.

Следствием развития гипотетико-дедуктивного мышления многие авторы считают развитие метапознания, которое включает в себя способность размышлять, формировать стратегии и планировать. Это можно назвать также способностью к рефлексии, интроспекции или самоанализу (Х. Ремшмидт). Способность строить идеальные модели, проверяя их на непротиворечивость, и сравнивать их с реальным положением дел, видимо, и является причиной свойственного юности критического отношения к старшему поколению, сложившейся системе социальных ценностей, к собственной семье и т.п.

33.3. Личностное развитие

Вне зависимости от теоретических взглядов на природу движущих сил психического развития почти все психологи считают, что в юности завершается период психического развития ребенка. К окончанию юности человек должен приобрести более или менее сложившееся мировоззрение, определиться по отношению к социальным ценностям и выбрать свой путь в жизни.

Достигнутый подростками уровень абстрактно-логического мышления позволяет в юности обратить его к изучению собственных переживаний субъекта, его мыслей, мотивов, анализу совершенных поступков. Так появляется рефлексивное «Я», которое, согласно И.С. Кону, является самым значительным новообразованием ранней юности. По данным А.М. Прихожан, личностная рефлексия

появляется у 78% детей в 12—13 лет, далее число рефлексирующих почти не растет. Из этого можно заключить, что уровень абстрактно-логического мышления, достигаемый не всеми, служит необходимой предпосылкой развития рефлексии.

Развитие рефлексии приводит к тому, что человек замечает не только несоответствие некоторых идеальных принципов реальности, но подчас и несоответствие собственных мотивов и намерений совершаемым поступкам. Собственные мотивы и эмоциональные переживания становятся в этом возрасте предметом анализа. При этом в юности часто более истинным признается внутреннее идеальное намерение, а не реальное его воплощение.

В юности существенно чаще, чем в подростковом возрасте, человек отмечает причинно-следственные связи между событиями своей жизни (Р.А. Туревская).

Личностное самоопределение, т.е. определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, рассматривается как исходное, дающее начало всем другим видам самоопределения. «Диалектика здесь такова, что личностное самоопределение выступает основанием собственного развития» (М.Р. Гинзбург).

Еще В. Штерн, рассматривая становление личности подростка, выделил шесть типов личности, соответствующих доминированию той или иной ценности, которая переживается как главная, основная в жизни человека: теоретический, эстетический, экономический, социальный, политический и религиозный типы. Естественно, не всегда одна ценность исключает все другие, но выбор в пользу той или иной ценности, как правило, делается именно в возрасте ранней юности.

Профессиональное самоопределение в современной социальной ситуации должно происходить не позднее старших классов средней школы. Однако выбор профессии является, по мнению Д.А. Леонтьева, выбором личностным, экзистенциальным, к которому большинство старшеклассников еще не готовы. При этом обществом неявно полагается, что «юноша, обдумывающий житье», формирующий свой жизненный план, ставящий себе профессиональные и жизненные цели, не только достаточно определился по отношению к ценностям, но и изучил собственные возможности. Но поскольку многие старшеклассники не готовы к такому сопоставлению, то выбор профессии осуществляется ими психологически незрелым способом. Это происходит либо под воздействием случайных внешних обстоятельств, либо под влиянием друзей, либо по подсказке родителей. В подобных случаях у молодого человека остается возмож-

ность доопределиться в дальнейшем, в процессе профессионального становления. Многие люди успешно это делают, потому в каждой профессии можно найти способы реализации самых разных ценностей и склонностей. Если это не удается, то человеку приходится либо найти в себе силы сменить.профессию, либо всю жизнь жаловаться на судьбу. Именно по данным причинам считается полезным, когда молодой человек имеет возможность испытать свои силы и возможности в нескольких сферах человеческой деятельности (Б. Ливехуд), не будучи принужденным остановиться на первом сделанном выборе.

Жизненные планы большинства молодых людей обоего пола включают и профессиональную карьеру, и брак, и детей. Опрос российских старшеклассников показал, что наивысшей ценностью для большинства из них является счастливая семейная жизнь. Однако только девушки испытывают тревогу по поводу несовместимости семьи и карьеры (42% опрошенных), в то время как юношам такое беспокойство не свойственно (Г. Крайг).

Отношения со сверстниками в юношеском возрасте играют не меньшую роль в развитии личности, чем у подростков. Однако психологическое содержание этих отношений уже несколько иное. Если подросток более всего стремился быть принятым группой в целом, часто даже совершая для этого несвойственные ему поступки, то в юности сверстники уже делятся на референтных, чье мнение значимо, и на не обладающих для субъекта таким свойством. Если подростка больше интересует количество положительного отношения к его персоне, то для юноши важно уже качество этих эмоциональных отношений. Для него существенно мнение нескольких товарищей, с которыми он обнаруживает сходство в ценностях. Мнения остальных уже не влияют на его поведение.

Отношения в семье для большинства старших подростков остаются высокозначимой сферой жизни. По сравнению с предыдущим этапом жизни, когда подросток всячески стремился уйти от контроля взрослого за своей жизнью, в юношеском периоде важным становится возможность доверительного общения «на равных» с родителями или другими авторитетными взрослыми из ближайшего окружения.

Известно, что наиболее благоприятной для взрослеющих детей является семья со средним уровнем сплоченности и нестрогим разделением семейных ролей. Видимо, именно такая структура, может быть не самая благоприятная в других обстоятельствах, позволяет семье менее болезненно приспособиться к качественным изменениям в отношениях к взрослеющим детям и легче примириться с их самостоятельностью и в конечном счете с уходом из семьи.

Любовь — одна из животрепещущих проблем юношеского возраста. Согласно Эриксону, юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его уже в отраженном и проясненном виде. Истинная интимность возможна только при достигнутой эгоидентичности.

Достижение идентичности — это долгий и трудный процесс определения самого себя, из-за которого отрочество и называют самым сложным и критическим периодом в развитии человека. Дж. Марсиа выделил четыре варианта, или статуса, формирования идентичности в юности: предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности.

Предрешенность, или предрешенная идентичность, наблюдается тогда, когда молодой человек, не проходя через кризис идентичности, связал себя социальными обязательствами (т.е. не сделав самостоятельный выбор, стал приверженцем какой-либо ценности или членом профессиональной группы). Такие молодые люди, как правило, не испытывают тревоги, имеют сильные позитивные связи со значимыми другими (которые, видимо, и предрешают их выбор), их действия отличаются последовательностью. Юноши в статусе предрешенности склонны к меньшему самоуважению по сравнению с теми, кто находится в статусе моратория.

Статус *моратория* свойствен тем, кто находится в эпицентре кризиса идентичности. Они испытывают сильную тревогу, пытаясь разобраться в противоречивом мире и сделать правильный выбор из многих альтернатив. Эта фаза формирования идентичности характерна для старшеклассников и студентов колледжей.

Наименее благоприятный вариант развития — *диффузия* идентичности. Молодые люди, находящиеся в этом статусе, не принимают никаких решений и не обдумывают их принятие. В этой группе чаще встречаются дети, отвергавшиеся своими родителями, и те, к которым родители были безучастны (Г. Крайг).

Э. Эриксон выявил следующие признаки диффузии идентичности:

✓ регрессия и стремление отстрочить приобретение взрослого статуса;

✓ чувство изоляции и опустошенности;

✓ смутное, но устойчивое состояние тревоги;

✓ постоянное пребывание в ожидании чего-то такого, что сможет изменить жизнь;

✓ страх перед личностным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;

✓ враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских (унисекс);

✓ презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного.

В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения. Для молодых людей в статусе диффузии есть опасность алкоголизации или наркотизации как ухода от проблем из-за невозможности принять решений.

Для людей, находящихся в статусе *достижения идентичности*, характерны наиболее гармоничные отношения с семьей. Их поиски идентичности несут в себе меньший эмоциональный заряд, чем у двух предыдущих групп. Число молодых людей со статусом достижения идентичности растет с возрастом.

Из приведенного перечня признаков диффузии идентичности некоторые могут быть свойственны людям, давно вышедшим за рамки юношеского возраста. Это связано с тем, что личностной, или истинной психической, зрелости дано достичь далеко не каждому.

Подлинная психическая зрелость наступает тогда, когда формируется цельная гармоничная личность, открытая для опыта, принимающая себя (К. Роджерс), способная к самореализации (А. Маслоу), воплощающая в своей жизни некоторые трансцендентные ценности (В. Франкл), готовая к постоянному поступательному развитию и преодолению собственных жизненных кризисов (Б. Ливехуд). Большинство людей сохраняет на всю жизнь те или иные черты психической незрелости как расплату за длинное детство.

Таким образом, нет оснований считать личностную зрелость критерием окончания юношеского возраста. В качестве такового можно использовать лишь понятие психосоциальной зрелости, другими словами, соответствие уровня психического развития индивида требованиям, которые предъявляет ему общество. Тогда получается, что человек, адаптировавшийся к условиям современного ему социума, может считаться зрелым, т.е. взрослым, завершившим важнейший период своего психического развития. Достиг ли он подлинной психической зрелости, покажет его дальнейшая жизнь, а точнее, будет в ней происходить дальнейшее личностное развитие или нет.

В традиционных сообществах переход ребенка к взрослому статусу отмечался особыми обрядами — *инициациями*. Часто обряд инициации включал в себя три последовательных этапа. Первый — ритуал отлучения от статуса ребенка, символизирующий разрыв с прежней группой (иногда с инсценировкой смерти ребенка) (В.Я. Пропп). Второй — переходный период — подростки проводили в изоляции от общины и готовились там к принятию нового

статуса (В.Б. Иорданский). Завершающий этап — ритуал приема подростка в общество взрослых — воскрешение его новым человеком (А. ван Геннеп).

В современных обществах достижение юношей или девушкой психосоциальной зрелости не отмечается ритуалами и не имеет четких хронологических рамок и даже критериев. В западных странах принят ранний уход подростка из родительской семьи. Специальные исследования (М. Морвел) показали, что родители легче воспринимают этот факт, если он связан с завершением образования или созданием собственной семьи.

Э. Эриксон же настаивает на необходимости «психического моратория», во время которого юноша путем проб и ошибок ищет свое место в обществе и лишь после этого способен перейти на следующую ступень психического развития — фазу молодости — первый этап взрослости, основным содержанием которого будет поиск спутника жизни.

* * *

Таким образом, юношеский возраст как завершающая фаза превращения ребенка во взрослого обладает рядом следующих особенностей. Учитывая сформированную на предыдущем подростковом этапе Я-концепцию, юноша должен определиться по отношению к широким социальным ценностям: выбрать профессию, религию, идеологию, чтобы стать полноценным членом общества. Стоящие перед юностью задачи очень сложны — требуется сформировать идентичность по всем направлениям: телесному, душевному и социальному. Все это необходимо делать одновременно, поскольку все виды самоопределения взаимосвязаны. Недостаточная определенность собственной личности накладывает отпечаток на отношения со сверстниками и родителями. В юношеской любви и интимной дружбе превалирует сообщение друг другу чувств, мыслей, планов на будущее, т.е. всего того, что является предметом рефлексии. В связи с развитием абстрактного мышления и рефлексии и недостатком практического опыта внутренний мир представляется юным людям гораздо более важным, чем его реальное воплощение. Так появляются юношеский идеализм и максимализм. Сформированное на этом этапе мировоззрение (основное новообразование юношества) не раз в дальнейшем будет проходить испытания на истинность и зрелость, но это уже следующие этапы развития человека. По социальному критерию полноты гражданских прав человек становится взрослым в 21 год. В то же время достижение психосоциальной зрелости может произойти как раньше этого возраста, так и затянуться до 24 (К. Бюлер) или 28 (Б. Ливехуд) лет.

⑦ *Контрольные вопросы*

1. Как определяются хронологические рамки юношеского возраста?
2. Каковы основные задачи развития в юношеском возрасте?
3. Как соотносятся понятия «психосоциальная зрелость» и «личностная зрелость»?
4. Что является завершающей фазой развития личности ребенка, согласно Фрейду и Эриксону?
5. Как можно объяснить понятие «идентичность»? Каковы фазы ее становления в юности?
6. От каких факторов зависит успешность самоопределения или установления идентичности юными?
7. Какие основные признаки патологии идентичности выделяет Эриксон?
8. Каковы особенности взаимоотношений со сверстниками в юношеском возрасте?
9. Каковы основные особенности любви и дружбы в юности?

① *Тестовые задания*

1. Склонность к теоретизированию становится насущной психологической потребностью в...

А. Дошкольном возрасте.
Б. Младшем школьном возрасте.
В. Подростковом возрасте.
Г. Юношеском возрасте.

2. Одним из основных новообразований периода ранней юности является...

А. Чувство взрослости.
Б. Формирование мировоззрения.
В. Образование системы «Я».
Г. Формирования самооценки.

3. Социальная ситуация развития — это...

А. Взрослые, влияющие на развитие ребенка.
Б. Внешняя среда.
В. Родители ребенка.
Г. Отношения между ребенком и окружающей его действительностью.

4. Согласно Э. Эриксону, формирование эгоидентичности есть задача...

А. В школьном возрасте.
Б. В подростковом периоде.
В. В периоде ранней зрелости.
Г. В старости.

Глава 34

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ВЗРОСЛОСТИ

34.1. Подходы к развитию взрослого человека

Долгое время изучение развития человека было прерогативой детской психологии, когда развитие понималось лишь как «превращение ребенка во взрослого». Взрослость же рассматривалась как относительно стабильная фаза онтогенеза, в которой нет существенных новообразований развития, а, по сути, нет и самого развития. В отечественной психологии такой подход к взрослости справедливо критиковался Б.Г. Ананьевым, под руководством которого были проведены широкие экспериментальные исследования, посвященные проблеме развития взрослых, позволившие раскрыть важнейшие внутренние закономерности данного развития. Эти работы являлись возрождением идеи Н.А. Рыбникова о создании акмеологии как науки о закономерностях развития взрослого человека. В Древней Греции период приблизительно с 30 до 45 лет считался «вершиной жизни», «вершиной накопленных сил», поэтому этот возраст и свойственное ему состояние духа называлось «акме» — наиболее полный расцвет человеческой личности.

Можно выделить три узловых момента в изучении психологии взрослого человека:

✓ развитие человека продолжается и после периода юности, в зрелости и старости; для процесса развития человека не существует какого-либо предела или конечного состояния;

✓ период взрослости состоит из ряда собственных фаз, каждая из которых характеризуется качественным своеобразием психосоциального, личностного и когнитивного развития;

✓ развитие человека в период взрослости не есть простое продолжение детского развития. Основа развития личности, события,

главные его вехи — иные по сравнению с периодом детского развития; изменяются социальные и психологические задачи, встающие перед человеком.

В целом с определенной долей условности можно выделить два основных подхода к развитию взрослого человека:

1) биографический, заключающийся в исследовании динамики жизненных событий и того влияния, которое они оказывают на человека;

2) возрастной, прослеживающий изменения разных психических явлений и процессов в течение всей жизни, понимаемой как смена возрастных периодов, каждый из которых накладывает свой отпечаток на стиль и образ жизни человека, на его потребности и ценности, отношения с людьми и самоотношение, обусловливая своеобразный, присущий данной возрастной ступени, тип личности.

Существуют и попытки примирения этих двух подходов. В частности, на основе эмпирических данных утверждается, что мужчины более, чем женщины, подвержены влиянию времени, т.е. развитие мужчин — это функция возраста; их жизненный путь действительно состоит из чередования стабильных и кризисных периодов, связанных с тем или иным возрастным этапом. А изменение личности женщин обусловлено стрессовыми событиями в ее жизни, такими, например, как замужество, материнство и др. (П. Ниемеля). Согласно другой точке зрения ни возрастной, ни биографический подходы «не охватывают» качества развития, совершенствования или становления личности (К.А. Абульханова-Славская). Возрастной подход не позволяет исследовать разный способ жизни личности внутри каждого возраста, а биографический подход оказывается не в состоянии определить, как субъект организует те или иные события, обстоятельства своей жизни. Развитие личности можно проанализировать, исследуя ее жизнедеятельность, меру зависимости истории от ее субъекта. Данный подход выделяет особое звено в анализе жизненного пути личности, а именно ее субъектность, связывая личность с ее биографией в едином процессе жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская).

34.2. Стадии и кризисы на этапе взрослости

Согласно *биографическому подходу* события жизни составляют основное содержание жизненного пути человека и выступают в качестве переломных, критических моментов, обусловливающих

изменения жизни человека. В отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн) принята следующая классификация событий жизни:

✓ события среды — существенные перемены в обстоятельствах развития, происходящие не по воле и не по инициативе субъекта жизни (война, болезни, смерть, землетрясение и др.);

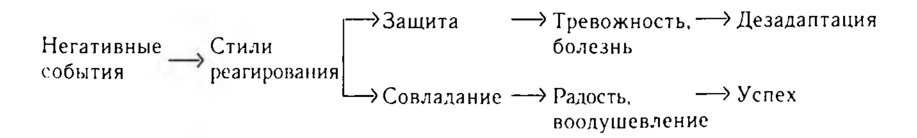
✓ события поведения, т.е. поступки, инициатором которых является человек: он принимает решение и реализует его (брак, поступление в вуз, смена работы и др.);

✓ события внутренней жизни — духовная работа по переосмыслению ценностей жизни, изменение отношения к чему-либо («осознание судьбы»).

В зарубежной психологии выделяют нормативные и ненормативные события жизни. К нормативным относятся те, наступление которых ожидается в определенное время или переживается большинством людей, принадлежащих к тому или иному возрасту, культуре, социальной группе. При наличии социальной поддержки, времени подготовки к ним, социальной значимости этих событий они не приводят к сильному стрессу (Г. Крайг). Примерами таких событий могут служить вступление в брак, рождение детей, окончание школы, поиски первой работы, выход на пенсию и т.п.

Ненормативные события случаются неожиданно, не предвидятся, являются сугубо личными, т.е. не затрагивают широкого круга лиц, например внезапная смерть супруга, тяжелая болезнь, потеря работы и пр. Подобные события порождают значительное напряжение и часто требуют от человека коренной перестройки жизни.

В последнее время все большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных и экстремальных обстоятельствах. Индивидуальные стили реагирования как способы взаимодействия человека с различными сложными ситуациями проявляются либо в форме психологической защиты от неприятных переживаний, либо в форме совладания — конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы. Стиль реагирования обусловливает те или иные последствия поведения человека, которые могут быть выражены следующим образом (А.В. Либин).



Как защитные, так и совладающие стили реагирования связаны с индивидуально-психологическими особенностями (типом мышления и особенностями локуса контроля, установками и переживаниями, отношением к себе и другим, структурой жизненного опыта), но зависят также и от конкретных событий, трудных ситуаций.

С точки зрения *возрастного подхода* разработано множество различных классификаций жизненного пути человека (Б.Г. Ананьев, Г. Крайг). Приведем две из них в тех частях, которые касаются зрелого и позднего возрастов.

Например, согласно периодизации Д. Бромлей, жизнь человека состоит из пяти циклов. Четвертый из них — взрослость — подразделяется на четыре стадии: ранняя взрослость — 21—25 лет, средняя взрослость — 25—40 лет, поздняя взрослость — 40—55 лет, предпенсионный возраст — 55—65 лет.

Пятый цикл — старение — состоит из трех стадий: «удаление от дел» — 65—70 лет, старость — от 70 лет и более, дряхлость, болезненная старость и смерть.

Согласно схеме возрастной периодизации, разработанной на специальном международном симпозиуме, посвященном данной проблеме, во взрослой жизни выделяют следующие возрасты и периоды (Г. Грим):

средний (зрелый) возраст, включающий два периода: первый — 22—35 лет для мужчин и 21—35 лет для женщин, второй — 36—60 лет для мужчин и 36—55 лет для женщин;

пожилой возраст — 61—74 лет для мужчин и 56—74 лет для женщин;

старческий возраст — 75—90 лет для мужчин и женщин;

долгожители — старше 90 лет.

Поскольку трудно (если вообще возможно) точно указать границы стадий развития взрослых людей, основываясь исключительно на возрасте, то обычно весь период взрослости условно подразделяют на три стадии:

- ранняя взрослость (от 20 до 40 лет);
- средняя взрослость (от 40 до 60 лет);
- поздняя взрослость (от 60 лет и старше).

Сторонники возрастного подхода, утверждая стадиальность развития человека, его не линейный, а скачкообразный характер, неизбежно приходят к выводу о существовании кризисных периодов, которые необходимо возникают на жизненном пути большинства людей (П. Ниемеля) и которые важны для нормального поступательного развития личности. Кризисы взрослости отличаются от кризисов детства тем, что они не столь привязаны к возрасту; бо-

лее тесно зависят от социальной ситуации развития; проходят достаточно осознанно; а также более скрыто, недемонстративно.

В настоящее время в мировой психологической литературе наиболее подробно описаны кризисы взрослости, связанные со следующими периодами жизни: 17—22 года, около 30 лет (28—32 года), 40—45 лет, 55—60 лет. Коротко охарактеризуем каждый из них, памятуя, что временные границы даны достаточно условно и у разных авторов они не одинаковы.

Кризис юности (17—22 года). Важными вопросами этой фазы развития являются следующие: кто я? чего я хочу? что я могу?, на которые еще нет ответа, человек только учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения (Б. Ливехуд). Г. Шихи называет этот кризис «отрывом от родительских корней», полагая, что постепенный отход от семьи и поиск себя — суть кризиса юности. Это время, когда человек одинаково активно хочет проявить себя в идеологии, мировоззрении, сексе и будущей профессиональной деятельности. В результате появляется чувство, что реальная жизнь находится за пределами семьи и школы, возникает желание оставить «родительское гнездо», и начинается процесс разрыва эмоциональных связей с домом. Бегство от кризиса в этом возрасте, стремление восстановить безопасность и комфорт, пассивно приняв семейную традицию или присоединившись к сильному человеку (например, вступив в брак), только задерживает развитие человека. Молодые люди, которые достойно принимают этот кризис, т.е. не уходят от вопросов: кто я? как мне воплотить мои мечты? какой путь выбрать для начала? кто может мне помочь? как добиться цели?, обычно становятся сильнее и оказываются способными управлять своей судьбой (Г. Шихи).

Кризис молодости (28—32 года). Несмотря на то что человек относительно доволен своей жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что что-то переоценил в своей жизни, а что-то недооценил; появляется ощущение, что жизнь, которую он налаживал с 20 лет, разваливается. Подводятся первые итоги и происходит переоценка своих прежних ценностей и выборов (супруга, карьеры, жизненных целей). Одинокий человек начинает искать партнера; женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится заняться своей карьерой; бездетные родители думают завести детей; в работе происходят большие перемены, в основном связанные с тенденцией что-то изменить, желанием профессионального роста, большего успеха. Появляется стремление начать все сначала в 30 лет, причем все эти изменения

сопровождаются сомнениями, чувством растерянности и недовольства (Г. Шихи). Лейтмотив этого кризиса — побег. Человек уходит с работы, бежит из семьи, меняет профессию, уезжает. Он бежит от кризиса, следовательно, от самого себя, но лучше не становится. Необходима коррекция жизненного плана, духовная работа по осознанию своего места в жизни.

Кризис взрослости часто описывается как «кризис середины жизни», «взрыв в середине жизни» (40—45 лет) или «десятилетие роковой черты» (35—45 лет). Это время приспособления к пониманию, что ты больше не молод и твое будущее не несет безграничных возможностей; человек впервые осознает, чем все это для него закончится, начинает понимать, что не будет жить вечно. Если в 20 и 30 лет человек может быть «подающим надежды», то после 40 лет наступает время исполнения обещаний. Происходит освобождение от иллюзий, осознание, что время уходит, чтобы сократить разрыв между мечтами и действительностью; человек встает перед необходимостью пересмотра своих планов, замыслов и соотнесения их с оставшимся временем жизни. Это время, когда перед человеком встают проблемы, связанные со смыслом жизни; период, обозначенный Б. Ливехудом как кризис ценностей или переход к новой доминанте ценностей.

Истоки кризиса середины жизни Е.И. Головаха видит в ограниченности жизненной перспективы, когда юноши и девушки, собираясь в среднем прожить до 70—80 лет, устанавливают границу самореализации между 30 и 40 годами.

Р.А. Ахмеров называет три наиболее общих кризиса взрослого периода жизни: *нереализованности* (то, что человек наметил в молодости, он не смог осуществить либо недооценивает свои успехи и достижения); *опустошенности* (все, что наметил, достигнуто; у него нет заметно привлекающих его в будущем конкретных целей, доминирующим выступает переживание, что он — «уже выкуренная сигарета»); *бесперспективности* (отсутствие будущего в картине жизни; рисуется картина «безнадежного застоя», «гарантированной скуки»).

Успешное решение кризиса среднего возраста включает обычно выработку нового образа-Я, переосмысление жизненных целей, их переформулировку в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения, внесение коррекции во все области привычного существования. В этот момент идет процесс «духовного созревания» (Б. Ливехуд) решающим является вопрос, можно ли высвободиться из преувеличенного плена «Я», как называет это К. Юнг.

Кризис зрелости (55—60 лет). Этот критический период характеризуется как время подведения итогов, которые не всегда удовлетворяют человека, поскольку не все его желания и цели реализованы. Установка на будущее изменяется радикально: люди данного возраста начинают понимать, что не имеют времени на все, что хотели бы сделать. Это стадия старения, решающим фактором здесь является приближающийся конец или, по крайней мере, реальность ухода на пенсию. Именно поэтому данный период описывается как время внутреннего конфликта: необходимо изменить привычный жизненный стереотип, создать новый образ жизни. Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным переход от состояния максимальной активности, присущей периоду «акме», к ее постепенному свертыванию, ограничению в связи с тем, что ухудшается здоровье, меньше становится сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании, внутреннем сопротивлении это сделать.

? *Контрольные вопросы*

1. Что изучает наука акмеология?
2. В чем различие возрастного и биографического подходов?
3. Какие нормативные события на этапе взрослости вы знаете?
4. В чем заключается специфика «кризиса середины жизни»?
5. Что такое «нормативные» кризисы взрослости?
6. Каковы отличительные особенности кризисов взрослости от кризисов детства?

! *Тестовые задания*

1. Нормативные кризисы взрослости по сравнению с кризисами детства имеют следующие характерные черты...

А. Проходят более интериоризованно, недемонстративно.

Б. Проходят более открыто, сопровождясь яркими эмоциональными реакциями.

В. Проходят в точно определенный возрастной период.

Г. Не зависят от социальной ситуации развития.

2. Процесс совладания с трудными ситуациями означает...

А. Психологическую защиту от неприятных переживаний в виде вытеснения или отрицания.

Б. Конструктивную активность личности, направленную на разрешение проблемы.

В. Компенсацию отрицательных эмоций едой, употреблением алкоголя и пр.

Г. Депрессию и тревожные состояния, связанные со стрессом.

3. Кризис, обозначаемый как «десятилетие роковой черты», приходится на возраст...

А. 13—23 года.

Б. 23—33 года.

В. 30—40 лет.

Г. 35—45 лет.

4. Кризис молодости связан с...

А. «Отрывом от родительских корней».

Б. Переоценкой «плана на всю жизнь»: первоначальных выборов и ценностей.

В. Решением вопросов, связанных со смыслом жизни.

Г. Отсутствием будущего в картине жизни.

Глава 35

РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

35.1. Задачи развития ранней взрослости

Период ранней взрослости характеризуется завершением перехода от юности к статусу взрослости. Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство, исчезают сомнения и временность юности, человек занят строительством своего будущего. В эту возрастную фазу человек применяет всю информацию, которую он приобрел о социальных ролях взрослых, к себе. Он заканчивает учебу, приобщается к трудовой деятельности, вступает в брак, заводит детей, определяет общий стиль жизни и конкретные задачи на будущее, устанавливает круг друзей различной степени близости, коррегирует ценностные ориентации в соответствии с новым «взрослым» статусом и новыми жизненными планами. Опыта взрослой жизни еще мало, поэтому молодой человек поступает иногда импульсивно, необдуманно, совершая ошибки, принимая неправильные решения и делая неправильные выборы. Главная цель молодости, по мнению А.В. Толстых, заключается в реализации возможностей саморазвития.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста, задачами ранней взрослости являются: выбор супруга (и), подготовка к супружеской жизни, создание семьи, воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, начало профессиональной деятельности, принятие гражданской ответственности, нахождение соответствующей социальной группы.

Ранняя взрослость насыщена значимыми событиями, влияющими так или иначе на ход жизни. По мнению Э. Эриксона, главная проблема, требующая своего разрешения, — это противоречие между близостью и изоляцией. Близость требует установления принося-

щих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком, которые возможны лишь при достижении идентичности, когда не возникает риск потерять себя при единении с другим. Если человек на данной стадии не способен установить глубокие личные связи, не способен достичь взаимности, то, чувствуя барьер между собой и другими, будет переживать изоляцию.

Согласно исследованию Д. Левинсона, чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития:

- ✓ увязать мечты с реальностью,
- ✓ найти наставника;
- ✓ обеспечить себе карьеру;
- ✓ наладить интимные отношения.

На первом этапе периода ранней взрослости мечты слабо связаны с реальностью, но самый важный их аспект — способность вдохновлять мужчину в его нынешней деятельности. В идеальном случае молодой человек начинает строить свою взрослую жизнь, учитывая реальность, относясь ко всему с разумным оптимизмом. Беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели не способствуют росту. В осуществлении мечты огромную помощь может оказать наставник, способный вселить уверенность в молодого человека, одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. Основная функция наставника состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений родитель — ребенок, к отношениям «на равных»: взрослый — взрослый. Решение задачи построения карьеры выходит далеко за рамки простого выбора профессии и связано с достижением самоопределения в период взрослости. Установление близких отношений также очень важно для молодого человека: он пополняет свой опыт о себе и об отношениях с женщинами, выясняет свои сильные и слабые стороны. Крайне важна, согласно Д. Левинсону, первая связь с «особенной» женщиной, той, которая помогает ему при вступлении во взрослый мир, поощряя его надежды, способствуя осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем.

Предварительные результаты исследования Д. Левинсоном группы женщин показывают, что их вхождение во взрослость состоит из выполнения тех же четырех задач, что решают и мужчины, однако опыт женщин существенно отличается от мужского. Если мужские мечты о будущем в целом носят однородный характер и связаны с работой, то женским мечтам присуща расщепленность: они стремятся сочетать карьеру и замужество. Даже тогда, когда коллеги и члены семьи считают, что женщины добились успеха, они сами

чувствуют, что жертвуют либо карьерой, либо семьей. Хотя наличие наставника важно и для карьеры, и для устройства жизни, женщинам редко удается найти того, кто помог бы им реализовать мечту. Женщины также позже по сравнению с мужчинами устраивают свою карьеру, долго находясь в периоде «профессионального ученичества».

35.2. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового, умение преодолеть обыденные представления и выйти за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям. Отмечается тенденция к росту оценок по IQ-тестам на протяжении взрослости (в период от 20 до 40 лет). Основными факторами данного роста являются образование и жизненный опыт (Г. Крайг).

К. Ригель полагает, что за заключительной стадией когнитивного развития — стадией формальных операций, описанной Ж. Пиаже, следует еще одна — диалектическая стадия, главное достижение которой — понимание противоречий, умение синтезировать или интегрировать противоположные идеи и точки зрения. Особо важный аспект диалектического мышления взрослых — интеграция реального и идеального. Суть когнитивного развития в период взрослости, по К. Шайи, заключается не в расширении круга способностей и не в изменении их структуры, а в гибком использовании интеллекта. В ранней взрослости человек начинает применять свои интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру, избрать и выстроить свой стиль жизни. Это период достижения, в котором человек воплощает в реальной жизни свои способности думать, решать проблемы и принимать решения.

Одной из важнейших составляющих жизни взрослых является трудовая деятельность. Согласно теории Я-концепции Д. Сьюпера, люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе. Утверждая себя в профессии, соответствующей их Я-концепции, они добиваются самоактуализации. Они делают то, что, как им кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствовать личностному росту.

Д. Сьюпер разделил профессиональный путь человека на пять этапов:

- ✓ этап роста (от рождения до 14 лет);
- ✓ этап исследования (от 15 до 24 лет);
- ✓ этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет);
- ✓ этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет);
- ✓ этап спада (после 65 лет).

Существуют и другие периодизации профессионального пути, устанавливающие плавное поступательное развитие профессиональной карьеры. Однако в современном мире такое предположение не всегда справедливо: молодые люди меняют работу по многу раз, прежде чем делают окончательный профессиональный выбор, а иногда и на пике своей карьеры взрослые уходят с работы, что бывает связано либо с внешними факторами (увольнение), либо с внутренними (отсутствие удовлетворенности выбранной профессией, поиск более оплачиваемой работы и др.).

Период ранней взрослости — это этап завершения профессиональной подготовки, поступления на работу и профессиональной адаптации. Для успешного вхождения в профессию необходимо, чтобы человек смог превратить свои идеалистические мечты в реалистические цели. В юности и в период профессиональной подготовки люди полны радужных ожиданий в отношении будущей работы и профессиональных достижений. Однако на ранних этапах трудовой жизни они могут испытывать разочарование, поскольку их мечты не совпадают с реальностью, ожидания не всегда оправдываются. Действительно, по сравнению со средней и поздней взрослостью молодые взрослые менее довольны своей работой (М. Аргайл). Работа, профессиональная карьера имеют огромное значение для взрослых: она дает не только экономическую независимость, но и социальное общение, определенный статус, способствует укреплению чувства личностной идентичности взрослого человека (Дж. Баттерворт, М. Харрис). Начало трудовой деятельности ускоряет взросление, способствует преодолению юношеского эгоцентризма, формированию социальной ответственности (И.С. Кон).

В целом успешное совмещение работы и семейных обязанностей — одна из главных проблем ранней взрослости. Большинство женщин острее чувствуют конфликт между карьерой и семьей, чем мужчины. При совмещении семейных и внесемейных ролей возникает целый ряд конфликтов и тревог: женщины беспокоятся по поводу того, что наносят детям эмоциональный ущерб, что вынуждены доверить их воспитание другим людям, что собственная профессиональная жизнь урезается временем и энергией, которую они

отдают детям, что их брак страдает от всего этого, что их эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела, что они находятся в постоянном цейтноте (О.А. Гаврилица).

35.3. Социальный контекст развития: друзья и семья

В ранней молодости, как впрочем и в юности, стремление к общению, по всей видимости, достигает своего максимума. Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи. Социальные контакты, дружеские отношения очень важны для человека. Как показывают исследования, люди, у которых много друзей, чувствуют себя более счастливыми (М. Ларсон). Дружба является отдельным источником счастья; она менее значима, чем брак или семейная жизнь, но более важна, чем работа или отдых (М. Аргайл). Однако из всех происходящих в жизни событий именно влюбленность получает самую высокую положительную оценку. В дополнение к физической близости большое значение имеют также самораскрытие, взаимное внимание и забота. Те, кто не способен сформировать близкие отношения в течение этого периода, могут испытывать немалые трудности в социальной адаптации и страдать от чувства одиночества и подозрительности, испытывать депрессию, беспокойство, скуку, потерю чувства самоуважения.

Успешность жизненного пути взрослого человека во многом зависит от семейных отношений. Наиболее выраженной ценностью в интервале взрослости выступает семья, играющая роль смысложизненной ориентации, уступая свой приоритет социальной теме у 16—20-летних, а также личной и духовной — после 50 лет (Г.А. Вайзер). В целом люди, состоящие в браке, счастливее тех, кто не женат (не замужем), разведен или одинок в результате смерти одного из супругов. Люди, живущие вместе, но не являющиеся супругами, счастливее, чем одинокие люди, вместе с тем менее счастливы, чем состоящие в браке. Хотя необходимо отметить, что преимущества брака естественно зависят и от качества супружеских отношений.

Семейный цикл описывается с помощью различных моделей. Обычно называются следующие основные события семейного цикла: оставление родительской семьи, вступление в брак, рождение первого ребенка, поступление в школу первого ребенка, рождение последнего ребенка, уход последнего ребенка из семьи, смерть одного из супругов. Оставление родительской семьи — как первое со-

бытие этого цикла — происходит не только с момента вступления в брак, но и тогда, когда человек решил жить один.

Дж. Хоффман выделил четыре типа независимости, приобретаемой молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи:

✓ *эмоциональная независимость*, с обретением которой молодые люди становятся менее психологически зависимыми от своих родителей в том, что касается эмоциональной поддержки и любви;

✓ *аттитюдная независимость*, связанная с формированием установок, ценностей и убеждений, отличающихся от тех, которые свойственны их родителям;

✓ *функциональная независимость*, заключающаяся в способности молодого взрослого содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы;

✓ *конфликтная независимость*, предполагающая отделение от родителей, при котором молодые люди не испытывают чувства вины и не считают, что они совершают предательство.

Второе важное событие — это, как правило, вступление в брак. До момента появления первого ребенка молодая семья решает ряд задач. Важнейшая из них — адаптация супругов к условиям семейной жизни в целом и к психологическим особенностям друг друга. Процесс формирования внутрисемейных и внесемейных отношений, взаимной сексуальной адаптации супругов, решение проблемы жилища и приобретения совместного имущества, сближение точек зрения, ценностных ориентаций, представлений, привычек супругов и других членов семьи на данном этапе протекает весьма интенсивно и напряженно (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). Косвенное отражение сложности данного процесса — количество возникающих в этот период разводов: почти половина браков распадается именно в первые семь лет совместной жизни. Стабильный брак обусловливается совпадением интересов и духовных ценностей супругов и контрастностью их личностных качеств (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). Существуют наблюдения, что для удачного брака нужно, чтобы у партнеров были общие или взаимодополняющие интересы, чтобы они не сильно различались по таким показателям, как физическое здоровье, внешняя привлекательность, образование, семейные традиции. Такие аспекты приобретают особую важность с возрастом, по мере убывания эмоциональности первых лет совместной жизни.

Рождение первого ребенка, т.е. переход к родительству, является одним из основных периодов в семейном цикле. Родительство требует существенных перемен и ограничений в личной жизни, освое-

ния новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца, возлагает на них ответственность и наделяет новым социальным статусом. С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и соблюдения определенного порядка (Г. Крайг). Отцы и матери при этом могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. У многих супругов после рождения ребенка возникают проблемы коммуникативного и сексуального характера, они чаще конфликтуют, хотя некоторые (от 20 до 35% опрошенных пар) начинают получать даже больше удовольствия от супружеской жизни (Г. Крайг). Существуют данные, что супруги, имеющие детей, проявляют более высокую степень беспокойства по сравнению с бездетными, у них возникает больше семейных проблем, значительно снижается супружеское счастье (М. Аргайл). Успешность адаптации к роли родителя зависит от множества факторов, среди которых наиболее значимыми называются супружеские отношения, социальная поддержка, самооценка родителей, возраст супругов, собственный опыт общения с родителями, особенности ребенка и др.

Каждая новая ступень в развитии ребенка, с одной стороны, становится своеобразной проверкой того, насколько эффективным было функционирование семьи на предшествующих этапах; с другой — ставит новые задачи, требуя от родителей иных качеств, способностей и умений, внесения значительных корректив в свой образ жизни. Требования и обязанности, достижения и неудачи родительства способствуют формированию взрослого человека. По сравнению со средней и поздней взрослостью молодые менее довольны выполнением своей родительской роли, хотя и более удовлетворены браком.

35.4. Личностное развитие

Переход от юности к взрослости в большинстве случаев сопровождается упрочением, кристаллизацией чувства своей личной идентичности, молодые люди (от 18 до 29 лет) чаще задают себе вопрос: «Кто же я такой в действительности?», чем люди среднего и пожилого возраста (И.С. Кон). Взрослые должны структурировать и переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичности по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир», считает Г. Крайг. Молодой человек усваивает систему «взрослых» ролей разновременно, в разной последовательности, поэтому

он может себя видеть в одних отношениях уже взрослым (например, в трудовой деятельности), а в других (например, в отношениях с людьми) еще нет (И.С. Кон). Понятие взрослости подразумевает, с одной стороны, адаптацию, освобождение от юношеского максимализма и приспособление к жизни, а с другой — творческую активность, самореализацию. Б. Заззо обнаружила два типа описания людьми своего перехода от юности к взрослости. Для одних взрослость означала расширение своего «Я», обогащение сферы деятельности, повышение уровня самоконтроля и ответственности, т.е. самореализацию. Другие, наоборот, подчеркивали вынужденное приспособление к обстоятельствам, утрату былой раскованности, свободы в выражении чувств и т.п., т.е. взрослость для них не приобретение, а потеря.

Таким образом, самовосприятие своей взрослости у разных людей разное, что, по-видимому, зависит от личностных особенностей. Но тем не менее молодость по своей природе оптимистична: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, и, хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся ему непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе освоения все новых и новых возможностей (М.В. Гамезо и др.).

Ранняя взрослость (20—30 лет) рассматривается обществом как «лучшее время», как наиболее счастливый возраст, что ведет к повышенному ожиданию этого времени со стороны подростков и к высокой ретроспективной оценке у старших возрастных групп. Именно в интервале от 21 до 34 лет зафиксирован наименьший процент лиц, неудовлетворенных жизнью и считающих себя несчастными. Однако повышенные требования к молодым взрослым, их достижениям и успехам способствуют возникновению у них переживаний стрессового характера, а высокая частота значительных и значимых событий в период ранней взрослости способна усиливать стресс. Действительно, согласно эмпирическим наблюдениям, у лиц данного возраста отнюдь не обязательно обнаруживается пик удовлетворенности жизнью. Полагают, что удовлетворенность жизнью меняется на протяжении самого этапа зрелости. К. Муздыбаев, например, устанавливает наиболее низкую удовлетворенность жизнью у молодых людей до 25 лет, которая далее — от 25 до 30 лет — резко повышается, но во второй зрелости — до 50 лет — вновь снижается. Автор заключает, что ощущения счастья и удовлетворенности жизнью (ее смыслом) не совпадают: молодые люди

чаще говорят, что они счастливы, но для них менее типична удовлетворенность жизнью.

В 20 лет человек пытается доказать свою уникальность, он склонен считать себя единственным в своем роде: здесь Я — там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. Получить права в этой фазе жизни важнее, чем быть правым (Б. Ливехуд, Г. Шихи).

Согласно эмпирическим данным (Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова), в ранней взрослости превалирует относительно высокая локализация профиля самооценки, хотя и фиксируются острая критичность к собственным качествам, выделение значительного числа недостатков, неудовлетворенность достигнутым. Основной радикал самооценки молодых взрослых — сознание или ощущение возможностей, переживание открытой перспективы, существование в диаде: «Я есть» — «Я буду». В периоде ранней зрелости человек живет в сегодняшнем дне, но не ради него самого, а ради предвидимого и творимого в нем завтра, т.е. основным временным параметром самовосприятия является «будущее в настоящем» (И.С. Кон).

? *Контрольные вопросы*

1. В чем заключаются основные задачи развития в ранней взрослости?
2. Каковы отличительные признаки когнитивного развития в период ранней взрослости?
3. Согласны ли вы с классификацией профессионального пути Д. Сьюпера?
4. Чем, согласно Д. Левинсону, отличается развитие мужчин и женщин в период ранней взрослости?
5. Почему переход к родительству является особой стадией семейного цикла?
6. Каковы особенности Я-концепции молодого взрослого?

! *Тестовые задания*

1. Переход к взрослости, по мнению Д. Левинсона, связан с решением задачи...

А. Увязать мечты с реальностью.
Б. Выработать свой стиль жизни.
В. Оставить «родительское гнездо».
Г. Создать свою семью.

2. Согласно периодизации когнитивного развития в зрелости К. Шайи, ранней взрослости соответствует период...

А. Реинтегрирования.
Б. Достижения.

В. Приобретения.

Г. Исполнения социальных обязанностей.

3. По мнению Э. Эриксона, главная проблема, требующая своего разрешения, в период ранней взрослости — это...

А. Эгоидентичность — спутанность ролей.

Б. Близость — изоляция.

В. Эгоинтеграция — спутанность ролей.

Г. Продуктивность — застой.

4. Функциональная независимость, приобретаемая в период ранней взрослости в процессе отделения от родительской семьи (Дж. Хоффман), состоит...

А. В обретении независимости от родительской поддержки и любви.

Б. В формировании установок, ценностей и убеждений, отличающихся от родительских.

В. В обретении способности содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы.

Г. В оставлении родительского дома без чувства вины.

Глава 36

СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

36.1. Задачи развития средней взрослости

Наибольшее время жизни взрослого человека приходится на период так называемой «средней взрослости», датируемой приблизительно 35/40—60 годами, когда субъект оценивается как «ни молодой, ни старый». В это время происходит стабилизация всего жизненного уклада индивида и его личностных особенностей. Современные авторы, проводившие лонгитюдные исследования, не находят у большинства участников так называемого кризиса середины жизни, что позволяет рассматривать средний возраст в качестве интервала стабильности.

Другая точка зрения состоит в понимании этого периода не просто как этапа сохранения всего приобретенного на предшествующей стадии, а как ступени дальнейшего развития субъекта, где достигается пик творческого подхода к жизненным проблемам и максимальное влияние на других. Средний возраст способен быть периодом расцвета в семейной жизни индивида, его карьере или творческих достижениях, он играет важную роль в обретении человеком чувства самоактуализации. В современных условиях названный возраст нередко становится стартом наиболее творческого интервала жизни.

Основным противоречием развития, задающим личностную динамику, становится «продуктивность — стагнация» (Э. Эриксон), позитивное решение которого осуществляется через воспитание нового поколения и заботу о нем или через профессиональные успехи. Негативное развитие субъекта на данной ступени проявляется в закоснелости, тоске, депрессии.

Р. Пек конкретизировал основные жизненные задачи средней взрослости, представив их в виде дилемм:

✓ *ценность мудрости — ценность физической силы.* Ведущий до того напряженную жизнь человек по мере убывания физических сил и ослабления здоровья должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться», переключить большую часть своей энергии на умственную деятельность;

✓ *социализация — сексуальность.* Акцент взаимоотношений перемещается с сексуальной близости или конкуренции, когда человек одного пола воспринимался как «соперник», а человек противоположного пола — как потенциальный сексуальный партнер, и взаимодействие с ними протекало в одном измерении «притяжение — отталкивание», на общение и товарищеские отношения. Решение этой проблемы в пользу социализации приводит к тому, что другие люди принимаются как личности, друзья, отчего отношения с ними обретают большую глубину взаимопонимания;

✓ *эмоциональная гибкость — эмоциональное обеднение.* Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к застою. Особенно важна эмоциональная гибкость по отношению к подрастающим детям, их друзьям и семьям;

✓ *интеллектуальная пластичность — интеллектуальная ригидность.* Среди людей среднего возраста существует известная тенденция к растущей ригидности в их взглядах и действиях, что делает их закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена, либо она перерастет в нетерпимость, приведет к неспособности творчески решать проблемы. Необходимо вырабатывать у себя открытость новому опыту и новым взаимоотношениям.

Р. Хейвигхерст называет следующие задачи среднего возраста:

✓ достижение зрелой гражданской и социальной ответственности;

✓ достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня;

✓ выбор подходящих способов проведения досуга;

✓ помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми;

✓ усиление личностного аспекта супружеских отношений;

✓ принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним;

✓ приспособление к взаимодействию со стареющими родителями.

36.2. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

Современные лонгитюдные исследования обнаруживают, что общий интеллект сохраняется неизменным у человека, по крайней мере, до среднего возраста, а обычно и намного дольше. В насто-

ящее время следует считать доказанным, что развитие текучего и кристаллизованного интеллекта носит различный характер в период взрослости. Текучий интеллект (способности, используемые для научения чему-то новому: процессы запоминания, быстрое восприятие пространственных отношений, анализ и решение различных задач и пр.) достигает пика в развитии в период юности, а затем постепенно снижается на протяжении всей взрослости. Кристализованный интеллект (способности, опирающиеся на накопленные знания и опыт: умения формулировать суждения, анализировать проблемы и делать выводы), наоборот, не поддается разрушительному воздействию времени и даже повышается с возрастом. У людей, удовлетворенных жизнью, редко конфликтующих с окружающими, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, находящихся в тесном взаимодействии со своей культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами. Жизненный опыт, мастерство, непрерывное развитие компетентности способствуют дальнейшему развитию когнитивных способностей.

К. Шайи полагает, что в период взрослости происходит изменение функций интеллекта, а не его природы или структуры. Согласно периодизации когнитивного развития взрослых К. Шайи, средней взрослости соответствует стадия *исполнения социальных обязанностей*. Здесь когнитивные способности используются, чтобы решать проблемы других — в семье, на работе, в обществе. Для некоторых людей среднего возраста эта стадия принимает несколько иной характер и называется стадией *администрирования*. Это относится к тем, кто работает на административных, управленческих и правительственных должностях и от чьих решений зависят судьбы сотен, а то и миллионов людей.

Согласно описаниям профессиональных циклов человек среднего возраста находится на этапах *упрочения карьеры* и *сохранения достигнутого* (Д. Сьюпер) или на этапе *работы на благо общества* (Р. Хейвигхерст). Человек среднего возраста старается занять прочное положение в выбранной им сфере деятельности, сохранить род занятий и то положение на производстве или на службе, которого добился. Часто именно в этом возрастном периоде люди достигают пика своей профессиональной карьеры. Если лица ранней взрослости зачастую обнаруживают неудовлетворенность работой или профессией, то в средней взрослости это все-таки редкость. В этот возрастной период респонденты всячески подчеркивают позитивное отношение к своему делу, выделяя собственные, отличные от других умения и достижения. Профессиональная жизнь лиц среднего возраста выступает источником самовыражения, са-

моуважения; удовлетворенность работой в среднем возрасте заметно выше, чем в более молодом. Мужчине в этот период уже мало быть перспективным работником, он хочет, чтобы его признавали и уважали.

Эмпирические исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что кульминационные моменты научного творчества как раз приходятся на возраст средней взрослости и чаще относятся к возрасту 35—40 и 40—45 лет. Некоторые авторы считают, что первый пик в творческой деятельности приходится на 37 лет (по другим данным — 43 года), а второй подъем наблюдается в возрасте 52—58 лет. Человек, развивающийся последовательно, достигает к середине 50-х годов второй творческой кульминации. Он может обобщить и упорядочить свой жизненный опыт, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы привнести его в свою работу. Это возраст для больших руководящих личностей (А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич).

В середине жизни часто происходит переосмысление профессиональной карьеры, связанное с профессиональным выбором, оценкой своего профессионального положения и продвижения по службе или с изменением своих ценностей, установок и целей, что может привести к перемене направления карьеры. Период 40—42 года иногда называют кризисом профессиональной карьеры. Он обусловлен стабилизацией профессиональной жизни, которая может способствовать профессиональной стагнации личности: смирению и профессиональной апатии, когда человек остро испытывает неудовлетворенность потребности в самореализации, встает перед необходимостью разрешения противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами.

Другая проблема людей среднего возраста, связанная с трудовой деятельностью, — это «сгорание на работе» — эмоциональное истощение, которое часто наступает в средней взрослости у людей, занятых в сфере оказания помощи другим (социальные работники, врачи, учителя, психологи и т.п.), хотя этот термин применяется к людям и других профессий. Человек может «сгореть» на работе, если он чрезвычайно усердно работает, отдает все силы, стремясь к практически недостижимой цели, если его высокие ожидания не оправдываются и приложенные большие усилия не вознаграждаются. В случае «сгорания» человек начинает испытывать гнев, фрустрацию, работа становится для него бременем, он пытается сдерживать свои эмоции, не показывая их людям, которым должен помогать. Все это приводит не только к эмоциональному истощению, но и физическому, к развитию психосоматических заболеваний (Г. Крайг).

Самый, пожалуй, серьезный кризис, связанный с профессиональной жизнью, испытывают люди при потере работы, особенно те, ко-

торых уволили или вынудили уйти на пенсию. Оставшись без работы, люди испытывают настоящую реакцию горя, состоящую из четырех стадий:

✓ шок как следствие нарушения уклада жизни;

✓ оптимизм, когда человек делает настойчивые попытки найти другую работу;

✓ пессимизм как результат осознания, что ищущих работу людей очень много;

✓ фатализм и депрессия, когда человек теряет надежду найти работу (Дж. Баттерворт, М. Харрис).

По истечении нескольких месяцев безработицы (нередко указывают девять месяцев как критический срок) кончается терпение и пропадает всякая надежда; после этого может наступить рост уровня болезней, самоубийств, алкоголизма, разводов или трений в семье между супругами и во взаимоотношениях с детьми, нарастающее чувство собственной бесполезности и потеря самоуважения. Люди среднего возраста переносят потерю работы тяжелее, чем молодые взрослые, поскольку большая часть идентичности человека среднего возраста связана с работой. Кроме того, они чаще сталкиваются с возрастной дискриминацией при приеме на работу, и, как правило, предлагаемая новая работа связана с более низким статусом и ниже оплачивается. Долгое отсутствие работы наихудшим образом сказывается на мужчинах в возрасте от 40 до 50 лет (М. Аргайл). Необходимо отметить, что переживание кризиса, связанного с потерей работы, происходит у разных людей по-разному и зависит от пола, социального и культурного окружения, личностных особенностей.

36.3. Социальный контекст: друзья и семья

При вступлении во вторую половину жизни падает интенсивность социальной включенности; привязанность ко многим другим людям становится меньше или вообще утрачивается; семья и работа начинают занимать гораздо больше времени, чем дружба. Но тем не менее и в данной фазе жизни дружба продолжает играть большую роль, особенно она важна для людей, не имеющих семьи; именно через дружбу они удовлетворяют многие эмоциональные потребности (в близости, принятии, поддержке и пр.). Женщины образуют более тесные дружеские взаимоотношения; считая взаимность самым важным качеством в дружбе, они ведут более интимные разговоры и более склонны к самораскрытию. Мужчины обычно выбирают себе друзей на основе сходства жизненного опыта, взглядов, интересов и

занятий. К концу средней взрослости дружеские отношения вновь усиливаются, становятся более глубокими и многосторонними, по-видимому, люди данной возрастной ступени уже меньше заняты семьей и укреплением своего положения на работе, у них увеличивается склонность к самоанализу, в результате чего они начинают ценить индивидуальные неповторимые стороны личности своих друзей.

В средней взрослости семья по-прежнему занимает важное место в жизни мужчин и женщин, более того, в данном возрасте, по-видимому, усиливается ориентация на семью.

Женщины чаще мужчин высказывают недовольство семейным положением, что связано с отсутствием теплых отношений прежде всего с мужем, реже — с детьми, либо вообще с отсутствием семьи. Несмотря на то что молодые люди разводятся чаще, чем люди среднего возраста, статистика констатирует возрастание неудовлетворенности и числа разводов между 17-м и 25-м годами совместной жизни супругов. Основные источники нарушений жизнедеятельности семьи в это время — перегрузка супругов, перенапряжение их сил, необходимость перестройки духовных и эмоциональных взаимоотношений. На смену конфликтности, характерной для первого этапа жизни семьи, приходит опасность эмоционального «остывания», различные проявления которого (супружеские измены, сексуальные дисгармонии, разводы по причине «разочарования в характере партнера», «любви к другому человеку») на этом этапе наблюдаются наиболее часто (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Средний возраст — это промежуточный период, своего рода мост между двумя поколениями. Люди средней взрослости должны научиться справляться с проблемами, вызванными старением родителей и взрослением детей. Дети, безусловно, доставляют большую удовлетворенность, в некоторых отношениях уникальную, как, например, чувство самореализации и зрелости, но с ними связаны и значительные затраты — физические и эмоциональные. Наиболее трудный период испытывают взрослые, когда дети вступают в период отрочества: в это время, как правило, растет число конфликтов с детьми, падает удовлетворенность браком. Самая низкая супружеская удовлетворенность, по данным четырех исследований, отмечается в семьях, имеющих детей подросткового возраста: 12—16 лет (М. Аргайл). Однако по мере того, как дети становятся старше, отношения между ними и родителями улучшаются. Период отпускания детей в самостоятельную жизнь (так называемый период *опустевшего гнезда*, когда последний ребенок покидает родительский дом) наиболее тяжело переживают женщины, сообщая, что чувствуют себя несчастными, покинутыми. Это время может быть трудным, если за годы совместной жизни супруги отдалились друг от друга, если смысл

своей жизни связывали только с детьми, с выполнением воспитательной функции. Хотя есть данные, которые показывают, что после оставления дома выросшими детьми наступает довольно приятный период жизни, связанный с увеличением свободы, расширением возможностей личной жизни и появлением дополнительных ресурсов.

По мере старения родителей между людьми среднего возраста и старшим поколением постепенно происходит *перемена ролей*: власть переходит к людям среднего возраста, именно они становятся поколением, стоящим «у руля», — работающим, воспитывающим детей и в целом выполняющим созидательную роль в обществе (Г. Крайг). Если оба поколения не поймут, что такая перемена ролей является неизбежной частью жизненного цикла, то эти новые отношения могут вызвать обиду и возмущение у обеих сторон. Дочери значительно чаще берут на себя заботу о престарелых родителях. Обязанность ухаживать за родителями может служить источником стресса, вызывать физические и эмоциональные перегрузки. Общими для женщин среднего возраста являются проблемы, связанные с тем, что им трудно найти время и для семьи, и для работы, главная особенность их стиля жизни — это постоянная занятость, ощущение предельной загруженности.

Обычно к концу возраста средней взрослости у людей появляются дополнительные роли и функции: они становятся бабушками и дедушками. Часто бабушки и дедушки оказывают помощь молодым родителям в заботе о внуках. Для большинства из них выполнение этих новых ролей приносит удовольствие, повышая общую удовлетворенность жизнью.

36.4. Личностное развитие

Наиболее характерными чертами личности человека средних лет являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в профессиональной, семейной и личной жизни, борьба за пространство своего развития, повышенное внимание к состоянию здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту и пр. (А.В. Толстых). Согласно данным американского исследования, люди среднего возраста (40—49 лет) считают, что их жизнь насыщенна, интересна, они чувствуют свою полезность и полны надежд на будущее. Однако они не так «счастливы» и оптимистично настроены, как двадцатилетние.

Средний возраст, по мнению ряда авторов, является периодом наибольшей тревоги, характеризуясь внутренним беспокойством, сознанием уходящего времени, стремлением к самореализации и

высокому уровню компетенции в сфере своей деятельности. Это фаза депрессии, страха смерти, стресса и кризисов. Именно с 40-х годов человеческой жизни в биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы. Для самооценки сильным ударом является открытие, что жизненные силы уходят, появляются первые признаки старения, начинают по-настоящему беспокоить различные болезни, становится неуклонно труднее делать и планировать все самому. Для женщин на эти годы приходится, кроме того, отчетливо отмеченный конец репродуктивной фазы (менопауза обычно наступает в возрасте от 48 лет до 51 года), что может вызывать изменения эмоционального и физического характера: возникают расстройство сна, головные боли, сердцебиения, колебания артериального давления и т.п. Женщина в данный период может испытывать чувство подавленности или ощущать себя менее женственной. Хотя в жизни мужчин не происходят какие-либо резкие изменения, многие из них в среднем возрасте испытывают снижение сексуальной активности, тревожность по поводу сексуальных отношений и неудовлетворенность ими, а некоторые начинают жаловаться на чувство неуверенности, нервозность, усталость, подавленность, раздражительность (Г. Крайг).

Вместе с тем имеются работы, согласно которым возраст, близкий к 50 годам, может быть наилучшим: это время хорошего здоровья, автономии и относительной безопасности. Из 700 испытуемых 26—80 лет лишь женщины примерно 50 лет отзывались о собственной жизни как первоклассной (В. Митчелл, Р. Хелсон). Лонгитюдный эксперимент подтверждает подобные факты, выявляя у респонденток указанного возраста высокую оценку качества жизни и обнаруживая у них снижение зависимости, повышение уверенности и решительности (Р. Хелсон). По ретроспективным отчетам пожилых и престарелых, пятое десятилетие жизни чаще всего упоминается в качестве принесшего наибольшее удовлетворение (Д. Филд).

Самооценка субъекта средних лет и его удовлетворенность жизнью не остаются идентичными по сравнению со стадией ранней взрослости. Р. Крэндолл, обобщая результаты многих работ, заключает, что процент лиц, испытывающих неудовлетворенность жизнью, увеличивается начиная с 30 лет и достигает максимума в старческом возрасте. Позицию людей средней взрослости можно было бы передать формулой: «Я оцениваю себя относительно невысоко, но я принимаю себя и доволен достигнутым». В известном смысле первая часть формулы точнее отражает самооценку женщин, менее удовлетворенных собой: внешностью, интеллектом, личностными свойствами, семейным положением, менее счастливых; вторая — лучше передает самоощущение мужчин, более уверенных, счастли-

вых и довольных своей работой и семьей, более удовлетворенных (Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова).

? *Контрольные вопросы*

1. С какой точкой зрения вы в наибольшей степени согласны: средняя взрослость — фаза стабильности, «начало конца» или «время расцвета»?
2. Чем текучий интеллект отличается от кристаллизованного?
3. Какое влияние оказывает опыт на когнитивное развитие в среднем возрасте?
4. Чем характеризуется период «опустевшего гнезда»?
5. Почему период средней взрослости является периодом наибольшей тревоги?
6. Чем отличается самооценка мужчин и женщин в период средней взрослости?

! *Тестовые задания*

1. Одной из основных жизненных проблем людей среднего возраста, согласно Р. Пеку, является...

А. Эгоинтеграция — отчаяние.
Б. Ценность мудрости — ценность физической силы.
В. Дифференциация эго против поглощенности ролями.
Г. Трансценденция эго против поглощенности эго.

2. Текучий интеллект — это...

А. Показатель общего интеллекта (IQ).
Б. Способности, опирающиеся на накопленный опыт и знания.
В. Способности, используемые для научения чему-то новому.
Г. Творческие способности (креативность).

3. «Сгорание на работе» — это...

А. Переоценка профессиональной карьеры в середине жизни.
Б. Эмоциональные реакции (гнев, фрустрация и пр.), связанные с трудностями профессиональной адаптации.
В. Эмоциональное истощение, связанное с потерей работы.
Г. Эмоциональное истощение, связанное с тем, что высокие ожидания не оправдываются и прилагаемые большие усилия не вознаграждаются.

4. Период «опустевшего гнезда» — это...

А. Период в семейном цикле, который наступает после смерти родителей.
Б. Период в семейном цикле, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом.
В. Период в семейном цикле, связанный с переменой ролями между людьми среднего возраста и старшим поколением.
Г. Период в семейном цикле, связанный с утратой взаимопонимания между супругами или со смертью партнера по браку.

Глава 37

ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

37.1. Общая характеристика позднего возраста

Поздняя взрослость, или старость, — закономерно наступающий заключительный период возрастного индивидуального развития. Старение — процесс универсальный и неизбежный, завершающийся смертью, но в то же время невозможно предсказать форму старения, скорость развивающихся изменений, время завершения жизни. Многие геронтологи считают, что следует разграничивать нормальную и патологическую, или болезненную, старость. Естественная, или нормальная, старость есть постепенное гармоническое ослабление жизненных функций при сохранении адаптационных и компенсаторных возможностей организма.

Старение — сложный процесс, в котором можно выделить четыре аспекта: биологический, медицинский, психологический и социальный. Основоположником геронтопсихологии как особого раздела психологической науки считают психолога С. Холла, поскольку именно в его работе «Старение», опубликованной в 1922 г., впервые процесс старения рассматривается как особый психологический феномен.

Границы между периодом средней взрослости и началом поздней трудноуловимы. Обычно, когда говорят о старых людях, руководствуются возрастом выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для разных профессиональных групп, для мужчин и женщин. Большинство геронтологов склоняются к цифрам 60—65 лет для обозначения начала поздней взрослости. Неоднозначно решается вопрос и о фазах геронтогенеза. В некоторых исследованиях разделяют пожилых людей на «*молодых старых*» (60—75 лет) и «*старых старых*» (старше 75 лет).

В современном обществе с периодом старения связаны многие стереотипы и искаженные представления о старых людях. Установки в отношении старых людей часто амбивалентны: их считают и мудрыми, и выжившими из ума, терпеливыми и вечно недовольными, одинокими и болтливыми и пр. Однако, как правило, негативные стереотипы по отношению к старым людям преобладают: пожилые бедны, больны, немощны, никому не нужны, бесполезны и т.п., что приводит к стремлению избежать старости, внушает страх перед ней. Чем больше пожилые люди подвержены воздействию стереотипов, тем ниже их самоуважение. Широко распространенная социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке молодости и дискриминации старых людей называется *эйджизмом*. Необходимо менять негативные и пренебрежительные установки по отношению к пожилым людям. Сейчас во всех развитых странах мира наблюдается явление постарения населения — увеличение доли населения старше 65 лет, причем многие из них — это здоровые, высокообразованные работающие люди, полные сил, активности и творческой энергии.

37.2. Задачи развития позднего возраста

В концепции Э. Эриксона старость связана с разрешением последнего психосоциального конфликта — целостность эго против отчаяния. Главная задача людей этого возраста состоит в нахождении смысла прожитой жизни, в принятии ее. Те, кто удовлетворен своей прожитой жизнью, считают, что жизнь имеет смысл, испытывают чувство полноты жизни и собственной целостности. Те, кто свою жизнь не принимает, видит в ней только ошибки, упущенные возможности, испытывает разочарование, чувствует отчаяние, никчемность.

Р. Пек добавляет еще три основных дилеммы, которые должен разрешить человек пожилого возраста.

• *Дифференциация эго против поглощенности ролями.* Если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию или уход детей из дома может вызвать такой наплыв отрицательных эмоций, с которыми человек не в состоянии справиться. У пожилого человека должны быть еще какие-то ценности, увлечения, интересы, которые позволяли бы ему в данной ситуации испытывать чувство удовлетворенности.

• *Трансценденция тела против поглощенности телом.* Благополучное старение предполагает способность избегать чрезмер-

ной сосредоточенности на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми оно сопровождается. Почти все старые люди болеют, однако некоторые остаются способными наслаждаться жизнью, окружающим миром, находить удовлетворение в человеческих взаимоотношениях, в собственной творческой активности.

• *Трансценденция эго против поглощенности эго.* Люди не должны предаваться мыслям о смерти (погружаться в «ночь эго»). Через детей, элементы культуры, друзей и близких человек может распространить собственные действия за пределы жизненного времени. Смерть неизбежна, но человек должен быть способен найти значение своей жизни в будущих поколениях, семье, идеях, своих деяниях.

А.Г. Лидерс полагает, что ведущей деятельностью людей пожилого возраста является особая «внутренняя работа», направленная на принятие своего жизненного пути. Пожилой человек осмысливает не только свою текущую жизнь, но и всю прожитую. Главной возрастно-психологической, смысложизненной задачей этого возраста является принятие своего жизненного пути таким, каким он был.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста, задачами пожилого возраста являются:

1) приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья;
2) приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов;
3) приспособление к смерти супруга (и);
4) установление прочных связей со своей возрастной группой;
5) выполнение социальных и гражданских обязательств;
6) обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

Одним из самых значительных событий позднего возраста принято считать выход на пенсию. Это влечет за собой резкое изменение жизненного стереотипа, поскольку изменяются стиль и образ жизни, сужается привычный круг общения, появляется избыток свободного времени, уменьшается материальный достаток, происходит утрата прежнего статуса и социальных ролей. Пожилой человек должен суметь адаптироваться к новым жизненным условиям, хотя ему субъективно трудно приспособиться к вынужденным переменам, да еще на фоне снижения физических сил и ухудшения здоровья. Особенно тяжело проходит адаптация к выходу на пенсию у тех, чья идентичность тесно связана с профессиональной ролью. Часто это событие рассматривают как стрессовое, ведущее к снижению удовлетворенности жизнью, потере надежной идентичности,

ухудшению здоровья, росту супружеских конфликтов, увеличению суицидов, повышению смертности. Однако последние исследования в области геронтопсихологии выявили, что так называемый «пенсионный стресс» — один из распространенных в обществе негативных стереотипов — в реальности обнаруживается далеко не всегда. Чаще всего негативные переживания, связанные с выходом на пенсию, испытывают люди, имеющие более низкий социально-экономический статус, уровень образования и доход, плохое здоровье, или те, кто пережил больше стрессовых событий в течение жизни. Обзор литературы показывает, что выход на пенсию не увеличивает риск ни смерти, ни ухудшения здоровья. Более того, 43% пожилых людей сообщили, что их здоровье улучшилось после выхода на пенсию (Handbook of Social Development). Сходные результаты были получены и в нашей стране: удовлетворенность жизнью пожилых людей после выхода на пенсию была выше, чем они ожидали до отставки. По утверждению 50% пенсионеров, их душевное и физическое благополучие осталось неизменным (В.Д. Шапиро).

Большую роль в адаптации к пенсионному образу жизни играют личностные установки по отношению к этому периоду. Процесс приспособления к выходу на пенсию проходит легче, если человек планировал свой уход, прогнозировал свою будущую «пенсионную» жизнь.

37.3. Физические аспекты старения и проблема здоровья

Морфофункциональные изменения в поздней взрослости затрагивают фактически все телесные органы и системы организма. Изменяется внешность человека: появляется седина, углубляются морщины, меняется осанка, выпадают зубы, происходит увядание кожи. Изменения, происходящие в костно-мышечной системе, выражаются в уменьшении мышечной массы, что приводит к снижению веса человека, в сжатии межпозвоночных дисков, деминерализации костей, это в свою очередь обусловливает то, что рост людей в старости понижается на 3—5 см, возникают проблемы с осанкой, может возникнуть остеопороз (кости становятся хрупкими, часто ломаются, хуже срастаются), работа мышц замедляется и ухудшается.

Изменения затрагивают и многие внутренние органы: происходят нарушения в сердечно-сосудистой системе, в пищеварительном тракте, ухудшается легочный газообмен, ослабевают функции почек и желез внутренней секреции, наблюдаются изменения в иммунной системе, в результате чего в старости люди меньше защищены от воздействия микроорганизмов и болезней.

Изменения, которые касаются всех внутренних органов, связаны с уменьшением их резервных возможностей. Если в ранней взрослости эти органы были способны функционировать в режиме 4—10-кратного превышения нормы, то в позднем возрасте происходит значительное снижение резервов организма и превышение обычных нагрузок может привести к серьезным нарушениям в его работе, вплоть до летального исхода.

Исходя только из перечисленных изменений в организме пожилого человека вполне очевидно, что проблема здоровья становится одной из главных в позднем возрасте. Соматическое неблагополучие, ощущение физического недомогания составляют специфику телесного старческого существования.

Как отмечают многие геронтологи, пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, обращаются за медицинской помощью, чаще жалуются на свои недуги.

Однако необходимо помнить, что изменения в период старения носят индивидуальный характер. Есть люди, которые до глубокой старости сохраняют хорошее здоровье и не обнаруживают значительных изменений в различных системах организма. Физическое старение, болезни, по мнению геронтологов, объясняются не только биологическим процессом, обусловленным природой, но также зависят от отношения людей к факту собственного старения, их образа жизни. Здесь имеют значение как эффект накопления пережитых болезней и стрессов, так и наличие вредных привычек.

Для процесса старения естественны не только снижение физических сил и возможностей, но и психический упадок, который выражается в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости, снижении инициативы и внутренних побуждений (Н.Ф. Шахматов). При этом могут сохраняться все личностные особенности и характерологические черты, творческие способности, критическая оценка своих сил и возможностей, способность адекватного социального приспособления. Время проявления психического упадка, скорость его развития, тяжесть и глубина также различны. Заметные признаки психического упадка чаще всего появляются у людей старше 85 лет.

37.4. Когнитивные изменения в поздней взрослости

Изменение психических функций (внимание, память, мышление) в поздней взрослости выражается в уменьшении их эффективнос-

ти, объема, активности. Одно из главных изменений заключается в снижении скорости выполнения физических и умственных операций. Это выражается в замедлении мыслительных процессов, особенно снижается скорость обработки информации, возрастает время реакции, нарушается моторика.

Восприятие в старости становится менее четким, и пожилой человек вынужден прибегать к воображению, чтобы расшифровать туманные образы восприятия, все это может привести, в конечном счете, к искаженному и неадекватному восприятию, к «обманам чувств» (Н.Ф. Шахматов).

Снижение функции внимания выражается в сужении его объема, затруднении сосредоточения (если существуют другие отвлекающие стимулы), распределения и переключения внимания, а также в появлении рассеянности.

Проблеме памяти в позднем возрасте уделяется значительное место в соответстующих исследованиях. Известная жалоба многих пожилых людей на то, что их память «уже не та, что была раньше», оказывается во многом справедливой. Общая тенденция состоит в ухудшении памяти в старости, несмотря на то, что какие-то ее составляющие сохраняются без изменений. Большинство исследователей не обнаружило существенных различий в сенсорной и кратковременной памяти молодых и пожилых людей. Однако когда выдвигались какие-либо дополнительные требования (например, запомнить короткий список слов, одновременно решая, является ли простое предложение истиной или ложью), то влияние возраста в большинстве случаев становилось гораздо более заметным (Я. Стюарт-Гамильтон). Что касается долговременной памяти, то различия между молодыми и пожилыми людьми были существенными. Причиной этих различий, как правило, служили отсутствие должной мотивации и практики в таких заданиях. Пожилые люди хуже запоминают бессмысленный материал, но склонны успешно запоминать то, что для них важно или может пригодиться в жизни. Память на отдаленные события (память на неавтобиографические события, которые сопровождали жизнь человека) сохраняется у пожилых людей практически полностью. Однако известно, что пожилые имеют проблемы с воспроизведением деталей информации, они также хуже помнят источник какого-то события или фразы (кто что сказал) (Я. Стюарт-Гамильтон).

Уровень интеллектуальной деятельности (словарный запас, информированность и общая осведомленность) людей позднего возраста при нормальном старении не изменяется сколько-нибудь существенно, снижается лишь скорость умственной работы. Исследо-

вание абстрактного мышления обнаружило, что ответы пожилых и старых людей становятся более конкретными, менее обобщенными и точными. Невербальный интеллект обнаруживает значительный спад в поздней взрослости. Таким образом, «текучий» интеллект ухудшается, в то время как «кристаллизованный» не поддается разрушительному воздействию времени, по крайней мере, он более устойчив.

Д. Векслер отмечает, что интеллект молодых не тождествен интеллекту старых, так как у первых он обозначает скорее умственную готовность, способность к обучению и решению новых задач, а у вторых — способность справляться с широким кругом знакомых задач на основе богатого жизненного опыта. Интеллект старых людей является скорее тем, что на обыденном языке обозначается мудростью. В целом динамика познавательных функций в старости зависит от образования, здоровья, профессиональной деятельности, когнитивной тренировки, определяется всем образом жизни человека.

Исследование творческой продуктивности показывает, что у большинства людей творческие способности исчезают к 60 годам (Я. Стюарт-Гамильтон). Однако анализ творческой продуктивности высокоодаренных людей (Ренуар, Бах, Тагор, Кони и др.) обнаруживает иную закономерность — отсутствие спада в творческой деятельности. Что касается роли творческих способностей в повседневной жизни, то имеются веские доказательства того, что занятия творчеством (например, живописью, сочинительством и т.д.) имеют большое значение для пожилых людей и рассматриваются как показатель высокого благополучия и самоуважения человека (Я. Стюарт-Гамильтон).

В поздней взрослости происходит определенное изменение интересов: сужение структуры интересов, замена профессиональных интересов другими. Г. Леман, например, отмечает, что для ученого в пожилом возрасте характерны интересы к религии, медицине, к обобщениям и теоретизированию (философии).

37.5. Социальный контекст: друзья и семья

Состоящие в браке пожилые люди чаще сообщали, что они счастливы, у них выше уровень психологического благополучия, они отличаются лучшим здоровьем и живут более долго, чем одинокие, разведенные или овдовевшие. У разведенных людей преклонного возраста самая высокая смертность и процент самоубийств. Разве-

денные или овдовевшие мужчины переживают свое одиночество острее, чем женщины.

Когда дети начинают трудовую деятельность и создают собственные семьи, родители прекращает воспитательную деятельность. Попытки ее продолжать чаще всего вызывают сопротивление детей. Однако пожилые люди продолжают чувствовать, что обязаны помогать детям, и действительно оказывают самую разнообразную помощь — от денежной поддержки и присмотра за детьми до советов.

Внуки являются одной из самых больших радостей людей данной возрастной группы. Ряд исследований показывает, что одно только наличие внуков повышает удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте. Функции воспитателя, наставника, опекуна подрастающего поколения социально значимы и потому могут компенсировать утрату прежнего социального статуса, социальных ролей, выполнявшихся до выхода на пенсию.

Вовлеченность в общение неизбежно убывает с возрастом, и многие пожилые люди жалуются на одиночество. Одиночество — это реакция на дефицит качества и количества социального общения. Одиночество в старости — это либо реальное отсутствие родственников, сверстников, друзей, либо ощущение эмоциональной изоляции, непонимания или безразличия со стороны окружающих. Переживание одиночества — индивидуальное чувство, и проявляется оно двояко: как тягостное ощущение нарастающего отчуждения от окружающих, разрыв с ними или как тенденция отгородиться от окружающих, защитить свой мир от вторжения посторонних, т.е. как стремление к уединению (тенденция «иметь свой угол»), обеспечивающее независимость (Н.Ф. Шахматов). Эти тенденции определяют сложные, противоречивые чувства пожилого человека.

У женщин в среднем больше социальных ролей, они имеют больше друзей, чем мужчины. Но женщины чаще жалуются на одиночество. Количественные аспекты межличностных связей (частота контактов и число друзей) только в умеренной степени ассоциируются у пожилого человека с его субъективным благополучием.

Люди позднего возраста более подвержены риску переживания тяжелых утрат, чем молодые. Поздний период жизни нередко называют «возрастом потерь». Наиболее тяжелой утратой, конечно, является смерть близких людей, с которой пожилому человеку в поздние годы жизни постоянно приходится иметь дело.

При повторении или наложении нескольких утрат формируется «чрезмерная нагрузка от тяжести утрат». Как реакция на потери может быть самоубийство. Мужчины кончают жизнь самоубийством в четыре раза чаще, чем женщины. Процент самоубийств

среди мужчин равномерно растет с возрастом, достигая максимума после 80 лет (Г. Крайг). Вдовы и особенно вдовцы попадают в группу риска как потенциальные самоубийцы. Этот риск очень высок в течение первого года со дня смерти супруга(и), затем он резко снижается, хотя и остается выше среднего еще в течение нескольких лет. К самоубийству в высшей степени склонны хронически одинокие или пережившие в прошлом эмоциональные кризисы пожилые люди, прежде всего те из них, кто отличается повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности (Г. Крайг).

Как показали исследования, относительно здоровые старые люди до преклонных лет дорожат своими социальными связями и делают все возможное, чтобы удержаться на том уровне общения, который привычен и удобен для них. При расторжении социальных связей из-за болезни или смерти других они способны возмещать и замещать эти потери. Успешная социальная адаптация в пожилом возрасте — это в первую очередь принятие новых социальных ролей, которое противостоит осознанию старости как цепи утрат, а не приобретений. С точки зрения В. Нурковой, это роли консультанта, доверенного лица, добровольца в делах благотворительности, историка, хранителя традиций семьи.

37.6. Личность и старение

Существует довольно устойчивое представление, подтверждаемое многочисленными эмпирическими исследованиями, о характерологических изменениях и возрастной динамике личностных особенностей человека в позднем возрасте. Согласно этим данным, старческому возрасту сопутствуют нарастание неуверенности, тревожности, беспокойства, пессимизма, подавленности, грусти, угрюмости, появление или усиление таких черт, как мнительность, обидчивость, неуживчивость, консерватизм, раздражительность, нетерпимость, черствость. Широко распространена точка зрения о заострении или огрублении в старости прошлых личностных черт, например бережливость превращается в скупость, осторожность — в трусливость и т.п. Мужчины проявляют пассивность и другие черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся агрессивнее, практичнее и властнее.

Однако в других работах, в основном в лонгитюдных исследованиях, не были обнаружены столь кардинальные и устойчивые изменения, связанные с возрастом. Наоборот, выявляется существенное

постоянство в типе личности при переходе от средней к поздней взрослости. По мнению Н.Ф. Шахматова, нормальными проявлениями старения естественно считать те случаи, когда в старости не происходит каких-либо изменений характера и до конца жизни пожилые остаются теми же людьми, какими были и раньше.

Личностное приспособление к старости в качестве составного элемента включает психологическую потребность в воспоминаниях и размышлениях о минувшем. Былое для пожилых людей более значимо, чем будущее, они как бы погружены в него. Пожилые люди должны «подвести итоги» и смириться со своим прошлым. Д. Левинсон называет этот процесс «взгляд с моста». Стоит отметить, что автобиографические воспоминания имеют лечебное воздействие. Некоторые исследователи уверены, что следует поддерживать «терапию воспоминаниями» для пожилых людей, поскольку это помогает им примириться с жизнью (Я. Стюарт-Гамильтон).

В старости, помимо основной проблемы — выработки отношения к прошлой жизни, решается и другая не менее важная задача — поиск смысла жизни в старости, собственного места и значимости в мире и обществе. Для некоторых людей пожилого возраста характерно сужение, угасание смысла жизни. Главным для них становится «выжить», сохранить здоровье, т.е. смысл жизни теряет масштабность, человек сосредоточивается на самом себе, своей индивидуальной жизни — «Я — для себя» (Г.А. Вайзер). У других главные цели жизни не только сохраняются, но и воплощаются в жизни и деятельности. В иерархической структуре смыслов жизни таких людей выделяются следующие: служить высокой идее; стремление добиться социальной справедливости; жить для людей; забота о детях; реализовать себя в труде, творчестве; сохранить духовность и проявить свои лучшие качества. Таким образом, главные смыслы этих людей связаны с широкими социальными и общечеловеческими проблемами, находятся в диаде «Я — общество».

Разными авторами не раз указывалось, что психическое старение многообразно, диапазон его проявлений весьма широк. Отсюда — стремление выявить, описать и проанализировать различные типы личностного старения. Д. Бромлей предложила следующую классификацию типов приспособления личности к старости, которые находят отражение и в других исследованиях.

• *Конструктивное отношение* человека к старости (конструктивный тип), при котором пожилые уравновешенны, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны к себе и терпимы к другим. Не драматизируют окончание профессиональной жизни, оптимистически относятся к жизни, а воз-

можность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. В прошлом они не пережили слишком много травм и потрясений, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. С уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка таких пожилых людей довольно высока. Люди этого типа адаптированы к старению, спокойны, любят жизнь и устанавливают теплые отношения с другими.

• *Отношение зависимости.* Зависимый тип («кресло-качалка») — это человек, полагающийся не на себя, а на помощь других, подчиненный кому-либо, зависимый от супружеского партнера или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий из профессиональной среды и связанных с работой ответственности и напряжения. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие.

• *Оборонительное отношение* (защитный тип). Для людей этого типа характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к самообеспеченности и неохотное принятие помощи от других. Защитными механизмами против ощущения страха смерти и обездоленности служит активность «через силу». Они с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

• *Отношение враждебности к окружающим* (агрессивно-оборонительный тип). Эти люди агрессивны, взрывчаты, подозрительны, стремятся переложить на других людей вину и ответственность за собственные неудачи. Они обычно придерживаются неадекватного представления о себе и мире. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими людьми. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами. Они с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил, враждебно относятся к молодым. Для этих людей характерен сильный страх смерти.

• *Отношение враждебности человека к самому себе* (самообвинительный тип). Люди такого типа пассивны, не бунтуют против своей старости, безропотно принимают все, что посылает судьба, они избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Невозможность удовлетворить потребность в любви является причиной депрессий, претензий к себе и печали. К этому присоединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение рассматривается достаточно реалистично. Заверше-

ние жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

Итак, физическая старость несет в себе не только изменение объективной внешней ситуации жизни, но и изменения психологические, касающиеся всей личностной сферы, которые во многом зависят от индивидуальных особенностей человека и от всей истории его жизни.

37.7. Смерть и умирание

В позднем периоде жизни человек должен самоопределиться не только по отношению к своему прошлому (принятие — непринятие) и к своей настоящей жизни (в роли «старика»), но и к предполагаемому будущему, к концу жизни.

Пожилые обычно не боятся и не избегают разговоров о собственной смерти, беседа с пожилым человеком на эту тему не носит для него травмирующего характера. Более того, не замечено глубокого интереса к вопросам смерти у пожилых, их философия — «живи, пока живется» (Н.Ф. Шахматов). Доживших до преклонных лет страшит не столько сама смерть, сколько физические страдания, болезненные ощущения, возможность длительного и мучительного умирания. Страх смерти, сама смерть в глубокой старости (после 85 лет) как бы теряет свое значение. От очень пожилых людей нередко можно услышать заявление, что они устали жить, жизнь стала им безразлична.

Несомненно, существуют индивидуальные различия в том, что касается переживаний по поводу мыслей о смерти. Согласно некоторым исследованиям, люди психологически хорошо адаптированные и достигшие целостности личности (в понимании Э. Эриксона), сообщают о своей низкой тревоге. Но другие исследования говорят о том, что пожилых людей, физически и психически достаточно здоровых, имеющих планы на будущее и чувствующих себя хозяевами жизни, смерть беспокоит больше всего.

Анализируя ситуацию, когда смерть возможна в любой момент, например в случае онкологического заболевания или другой смертельной болезни, Э. Кюблер-Росс выделила пять стадий приспособления к умиранию.

- *Отрицание*. На этой стадии человек отказывается признать возможность своей смерти и занимается поисками других, более обнадеживающих мнений и диагнозов. Реакция — «не может быть!».

• *Гнев.* Как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывают гнев, обида и зависть к окружающим. Умирающий испытывает состояние фрустрации, вызванное крушением всех его планов и надежд. Реакция — «Почему я?».

• *Торг.* На этой стадии человек ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами или другими людьми, чтобы отдалить развязку или облегчить себе боль и страдания. Реакция — «Если я..., то...».

• *Депрессия.* Когда ничего выторговать не удается или время истекает, человека охватывает чувство безнадежности. Реакция — «Жизнь все равно не имела смысла, все беспросветно...».

• *Принятие.* На финальной стадии человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает смерти. Реакция — «Да, я умру. Я постараюсь сохранить присутствие духа, так, чтобы спокойно принять все, что мне предстоит, и не отягощать страдания моих ближних».

Представленные выше реакции на приближение смерти — общие для всех людей. Однако существует мнение, что каждый человек по-своему справляется с приближающейся смертью и он не обязательно проходит через все стадии или их последовательность может быть иной. На процесс умирания оказывают влияние многие факторы, включая культуру, личностные особенности, религиозные воззрения, мировоззренческие установки, продолжительность и характер заболевания и др.

37.8. Благополучная старость

Представление о старости как об исключительно негативном периоде жизни относится к разряду стереотипов, которые не всегда соответствует реальности. Действительно, многие пожилые люди не воспринимают себя беспросветно больными, немощными, бедными и одинокими, не считают свою жизнь в старости сплошными утратами и тяготами.

Возможны различные типы старения. Пожилые люди существенно различаются уровнем и направленностью активности, стратегиями совладания с трудностями жизни, отношением к миру и себе. Есть личности «пассивные», потерявшиеся, проявляющие признаки социально-психологической дезадаптации. Но есть и «активные», психологически бодрые люди, сохранившие творческий подход к жизни, нашедшие в ней обновленное содержание, ранее скрытые смыслы и ценности. Неизбежное физическое ста-

рение не означает однонаправленного процесса психологического, личностного угасания. Старость — это всего лишь преемственное продолжение предшествующих этапов жизни конкретной личности, период действия новых личностных приспособительных и компенсаторных механизмов.

Благополучная (или называемая некоторыми авторами «счастливой») старость — это максимально благоприятное, некое идеализированное представление о старости, имеющее эмоционально оценочную окрашенность. Любой возраст может субъективно оцениваться как счастливый либо несчастливый, и такая оценка не может быть однозначной. Но для периода старости это объективно усложнено мощным влиянием разнородного опыта пройденной жизни, измененными представлениями субъекта о своем недолгом будущем. В старости нарушается, изменяется некоторое, ставшее для зрелого человека привычным, «равновесие» между биологическим и социальным, физиологическим и психическим, личностным и общественным. При этом долгожительство и физическое здоровье, сохранение активного образа жизни и достойное общественное положение, наличие семейного круга и материальный достаток (и тому подобные факторы) отнюдь не являются достаточными условиями эмоционального благополучия пожилой личности. Человеку в любом возрасте нужны удовлетворенность жизнью, самодостаточность, которые невозможны без наличия и удовлетворения соответствующих потребностей, а значит, и деятельностей, направленных на это.

Отечественными и зарубежными геронтологами установлено, что бездеятельный образ жизни, пассивное времяпрепровождение отрицательно сказываются на здоровье и психическом состоянии человека. Истинное «начало» старения можно обозначить, например, строкой С.А. Есенина: «Я теперь скупее стал в желаньях». Но для достижения субъективного благополучия старость, подобно младенчеству, предполагает особое участие окружающих людей, требует целенаправленной социальной системы. «Противодействием» психологическому старению является наличие в человеке веры, надежды, любви, красоты и всех других извечных ценностей бытия, которые непреходяще значимы в течение всей человеческой жизни.

? *Контрольные вопросы*

1. Какие позитивные и негативные стереотипы старости существуют в нашем обществе?
2. Каковы проявления психического упадка в старости?
3. В чем заключаются изменения памяти в период поздней взрослости?

4. Как изменяется интеллект в старости?

5. Какие личностные и характерологические изменения свойственны нормальному старению?

6. При каких условиях выход на пенсию является кризисом?

ⓘ *Тестовые задания*

1. Эйджизм — это...

А. Социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке молодости и дискриминации старых людей.

Б. Социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке старости и дискриминации молодых людей.

В. Уважительное отношение, почитание старших младшими, свойственное культурам Востока.

Г. Действия врача, имеющие целью вызвать смерть безнадежно больных людей.

2. Психическое развитие человека позднего возраста характеризуется дилеммой (Р. Пек)...

А. Продуктивность — застой.

Б. Интеллектуальная пластичность — интеллектуальная ригидность.

В. Дифференциация эго против поглощенности ролями.

Г. Ценность мудрости — ценность физической силы.

3. Психический упадок в старости выражается...

А. В снижении физических сил.

Б. В ограничении круга интересов.

В. В изменении характерологических черт.

Г. В утрате критической оценки своих сил и возможностей.

4. С возрастом в наибольшей степени ухудшается...

А. Кристаллизованный интеллект.

Б. Текучий интеллект.

В. Текучий и кристаллизованный интеллект.

Г. Интеллект не изменяется.

Литература

Основная

1. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития / Пер. с англ. М., 2000.

2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4. Детская психология.

4. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.

5. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 2001.

6. Практическая психология в образовании / Под. ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.

7. Психология развития: Хрестоматия. СПб., 2001.

8. Психология сарости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М., 2003.

9. Психология человека от рождения до смерти / Под. ред. А.А. Реана. СПб., 2001.

10. Христоматия по детской психологии / Сост. и ред. Г.В. Бурменская. М., 1996.

11. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

12. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 2000.

Дополнительная

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.

2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1980.

3. *Ермолаева М.* Практическая психология старости. М., 2002.

4. *Кле М.* Психология подростка (Психосексуальное развитие). Пер. с фр. М., 1991.

5. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.

6. *Краснова О.В., Лидерс А.Г.* Социальная психология старения. М., 2002.

7. *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формировани личности. СПб., 2002.

8. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Минск, 2000.

9. *Лисина М.И.* Проблемы онтогеноза общения. М., 1986.

10. *Мухина B.C.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.

11. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2002.

12. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими. Пер. с англ. М., 1993.

13. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.

14. *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение. М., 1996.

15. *Эльконин Д.Б.* Психология развития. М., 2001.

16. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Раздел IV

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глава 38

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

38.1. Предмет, задачи и разделы педагогической психологии

Педагогическая психология является межпредметным и прикладным разделом психологической науки, возникшим в связи с реальными запросами педагогической теории и расширяющейся образовательной практики. Наличие систематического и массового образования является одним из весомых достижений цивилизации и одновременно условием самого существования и развития человечества.

В педагогическом, учебном процессе не существует какой-либо специальной, для него отведенной, особой психики, отличной от той, что описана в предшествующих главах учебника. Просто в психике и личности рельефно выделяются лишь некоторые ее аспекты, акценты функционирования и развития, обусловленные спецификой самого образовательного процесса. Но поскольку этот процесс занимает одно из ведущих, решающих мест в жизни современного человека, необходимость наличия и практического применения педагогической психологии не требует особой аргументации. Образование нуждается в отдельном психологическом сопровождении.

Педагогическая психология изучает человеческую *психику* как субъективное отражение объективной действительности, осуществляемое в особой образовательной деятельности и для реализации других деятельностей, для всей жизни человека. Специфическим *предметом* педагогической психологии являются феномены, закономерности и механизмы психики обоих *субъектов образовательного*

процесса: учащегося (школьника, студента) и учителя (педагога, преподавателя). Предмет — это целенаправленное изучение структуры и динамики формирования, функционирования психического образа в ходе и в результате процессов *обучения и воспитания.*

Специфика содержания и многочисленных задач, стоящих перед педагогической психологией, объективно определена особенностями образовательного или педагогического процесса. Поэтому рассмотрим вначале исходное понятие *образования* как процесса и результата.

Образование в узком смысле слова — это усвоение человеком знаний, навыков и умений, осуществляемое в процессе обучения, поэтому образованным в обиходе называют человека грамотного, знающего, начитанного. Но в более широкой и собственно психологической трактовке процесс и результат образования приобретает особый смысл *созидания* человека, его *«образовывания»* в целом как личности, а не только приращение, арифметическое увеличение знаний и умений. Это принципиальное, качественное изменение, базисное переоформление психики и личности. Образование — общественно организованное *содействие* нынешнему и последующему развитию личности, ее самореализации и самоизменению, всей жизни человека.

Поэтому уровень образованности личности не сводится к сумме лет, отпущенных на ее обучение. Узаконенные анкетные градации образования: начальное, среднее, среднее специальное, высшее — очень условны, относительны. Образованность как целостный результат предполагает нечто другое и значительно большее, чем выпускные удостоверения, аттестаты и дипломы, чем перечисление прослушанных человеком и сданных в период обучения обязательных дисциплин.

Количество знаний само по себе не меняет сознания человека, его отношения к миру, в котором он существует. Настоящее, истинно человеческое образование неотрывно от процесса воспитания. Образовывать человека — значит не только учить, но и помогать строить *образ* собственной личности, образцы и модели социального и профессионального поведения, бытия в целом, поэтому грамотно, гуманно организованный образовательный процесс является непременно *учебно-воспитательным*, т.е., по сути, комплексным, не разделимым на отдельные и будто поочередные составляющие.

Однако, несмотря на кажущуюся очевидность этого положения, даже в современной истории российского образования совсем недавно провозглашались, к примеру, новоидеологические лозунги и прямые приказы об изъятии процесса воспитания из школьной и

вузовской практики. Благо, что это практически невозможно реализовать даже самому приказопослушному чиновнику от системы образования. Мышление и сознание не разделимы, как психика и личность. В конкретном человеке обучение и воспитание невозможны одно без другого, хотя реализуются они разными психологическими механизмами. Для обеспечения эффективности каждого из этих процессов требуются особые условия, целенаправленные социальные и педагогические усилия, необходимы государственная система, специальная профессиональная подготовленность и мастерство.

Разнообразные и многочисленные *задачи*, решаемые педагогической психологией, можно свести к четырем основным, которые в реальности являются взаимозависимыми, пересекающимися, межпредметными, т.е. *не только* психологическими.

- Первая задача — комплексное изучение психики учащегося (воспитуемого), задействованной в едином образовательном процессе. Такое организованное, целенаправленное исследование необходимо для оптимизации и индивидуализации образования, для содействия формированию необходимых психологических и личностных особенностей, для обеспечения грамотного систематического психологического сопровождения и поддержки процессов обучения и воспитания. Здесь существует множество частных и общих психологических и социально-психологических задач, решение которых дает ответ на межпредметный и практически важный вопрос об основном субъекте процесса: «*Кто* образовывается (обучается, воспитывается)?».
- Вторая задача заключается в психологическом обосновании и отборе учебного материала, подлежащего усвоению, а также в разработке и психологической апробации, проверке педагогических методов, методик и целостных технологий обучения и воспитания. Решаемые здесь задачи призваны дать ответ на нескончаемый и всегда дискуссионный вопрос: «*Чему и как* образовывать (учить, воспитывать)?».

Предположим, нужно ли изучать в школе (как ранее в гимназиях) логику и латынь? Сколько учебного времени отвести на географию и какие ее разделы необходимо преподавать? Как понятийно и логически выстроить курс русского (или другого) языка с 1 по 11 классы? Причем на подобные вопросы нет однозначных и убедительных ответов. Профессиональному шоферу, допустим, прагматически не нужны знания об истории отечества, об устройстве нервной системы ланцетника. Но почему кто-то имеет право решать (со школьной скамьи), что нужно тому же водителю как человеку, личности?

Школа призвана готовить людей не только к труду, но ко всей жизни, к тому же каждый человек имеет право не только на выбор, но и на осознанную смену профессии. Для этого он должен быть достаточно широко и всесторонне образован. В противном случае массовое образование может стать социально несправедливым, завуалированно кастовым, антигуманным. Невозможно (и не нужно) «учить всех и всему», но необходимо содействовать в обучении процессу развития личности.

• Следующая задача педагогической психологии — изучение психики, деятельности и личности педагога. Это ответ на третий, принципиально важный субъектный вопрос всей сферы человеческого образования: «*Кто* образовывает (обучает, воспитывает)?». Актуализированные здесь проблемы в равной мере социальны и психологичны. Всякий ли человек хочет и может стать учителем? Каковы индивидуально-психологические особенности и профессионально значимые качества педагога, его социально-психологический и материальный статус? Каковы объективные и субъективные возможности самореализации (профессиональной и личностной)?

• Наконец, еще одну теоретически центральную, исходную задачу педагогической психологии составляет участие в разработке теоретических и практических вопросов, связанных с осознанной постановкой и формулированием целей общественного образования, обучения и воспитания. Именно здесь общественное и индивидуальное отчетливо предстают в своем неразрывном и противоречивом (диалектическом) единстве. Без развернутого, четко сформулированного целеполагания не может быть управляемого образовательного процесса, невозможны предсказание и проверка, оценка результата. Необходимы психологически аргументированные ответы на основной жизненный, смысловой и даже нравственный вопрос: «*Зачем* образовывать (обучать, воспитывать)?». Для чего и для кого существует данная система образования? Чем для личности могут или должны стать приобретенные знания, усвоенные формы поведения? Как они изменили саму личность, ее отношения и взгляды на мир, на самою себя? Какую личность (а не только социально необходимого профессионала, узко ориентированного ремесленника) общество ожидает создать на «выходе» образовательного процесса?

Понятно, что подобные вопросы выходят далеко за рамки предмета психологии, но и без ее «долевого» участия они не могут быть грамотно решены. По крайней мере, необходим максимальный учет так называемых «человеческих факторов», идеологии «человеческих отношений».

Перечисленные и многие другие задачи решаются в рамках трех хрестоматийных *раздело*в педагогической психологии: психологии *обучения*, психологии *воспитания*, психологии труда и личности *педагога* (учителя).

Первые два раздела отнесены преимущественно к психике обучаемого и воспитываемого субъекта. Эти разделы педагогической психологии характеризуются разной степенью разработанности и внедренности в реальную образовательную практику. В настоящее время более других развита психология обучения. В ней сосуществует множество различных научных школ и концепций, имеющих своих преемников и критиков. Однако в любой психолого-педагогической конструкции особенно важны методологическое понимание, теоретическая трактовка основополагающих категорий и понятий: личность, психика, образование. Все остальные терминологические конструкции и конкретные педагогические «техники» являются производными, хотя это и не всегда признается и отчетливо формулируется разнопрофильными авторами современных и многочисленных психолого-педагогических «инноваций». Чаще всего за этими схемами теряется, к сожалению, живой человек, его реальная психика.

Как и всякий прикладной раздел науки, педагогическая психология носит ярко выраженный *межпредметный* характер. Любая практическая, жизненно значимая задача является полипредметной, комплексной. Это полностью относится и к образовательному процессу, который по-своему изучают не только педагогическая психология, но и философия, медицина, социология, культурология, физиология, экономика, юриспруденция, менеджмент. Но все указанные аспекты образования так или иначе выходят на субъекта, обязательно замыкаются на человеке — реальном создателе, исполнителе и пользователе системы образования.

Правда, не всех специалистов образования и далеко не всегда интересуют или устраивают позиции научной психологии. Но это, надо полагать, временная, преходящая стадия существования современного российского образования и его текущей модернизации. Массовое образование, по представлениям отечественной психологии, должно быть не прагматически минимальным, но разумно, выверенно избыточным, в чем-то опережающим и нынешнее общество, и сегодняшнего учащегося. Образование должно работать на будущее, быть развивающим и воспитывающим.

Для иллюстрации *междисциплинарного* характера педагогической психологии обозначим ее связи с некоторыми другими разделами научной психологии, поскольку в действительности она со-

пряжена практически со всей современной психологией. Педагогическая психология либо входит в состав какого-то другого прикладного раздела психологии, например юридической, спортивной, инженерной, либо органично включает в себя большие части и блоки многих видов современной психологии. Например, *общая* психология выступает здесь в качестве своеобразной базы, задающей необходимый методологический, категориальный и понятийный строй педагогической психологии. Невозможно перечислить все общепсихологические понятия и термины, без которых нет педагогической психологии: психика, личность, сознание, деятельность, мышление, мотивация, способности. И все они «работают» здесь по-своему, в контексте образования. Неразделимы отношения педагогической и *детской, возрастной* психологии, особенно применительно к школьному образованию. Ребенок — это не просто маленький взрослый, а качественно иная личность (Ж. Пиаже), поэтому обучать и воспитывать, например, младшего школьника нужно иначе, чем подростка, а подростка — иначе, чем юношу. Без учета возрастных особенностей учащихся невозможно эффективное образование.

Процессы обучения и развития не рядоположены и не синонимичны. Они находятся в сложном взаимодействии, исследование, организация и оптимизация которого является одной из актуальных проблем современного образования. Обучение и развитие происходят сейчас в качественно иных социальных (и личностных, субъективных) условиях, чем это представлено в классической психологии предыдущих лет и поколений. Нынешние субъекты — дети, школьники, учителя, родители, студенты — стали в чем-то существенно другими, чем всего десятилетие назад. Все это настоятельно требует систематических межпредметных исследований и прямого выхода на массовую образовательную практику в школе и вузе.

Значительное место в педагогической психологии должна занимать *социально-психологическая* проблематика. Образование существует в социуме, решает определенные общественные, государственные, а не только личностные задачи субъектов этого процесса. Такие задачи могут не только не совпадать, но и находиться в серьезных противоречиях. Положим, обществу не требуется столько юристов, экономистов, банковских служащих, сколько имеется людей, того желающих. Но зато объективно не хватает специалистов инженерных и рабочих профессий. Согласование такого «спроса» и «предложения» — задача государственная, экономическая, политическая, а не только образовательная и тем более узко психологическая. Но в ее оптимальном, гуманном решении нельзя обойтись

без психологии: социальной, общей, политической, дифференциальной, педагогической.

Кроме того, всякий педагог реально работает не только с индивидуальностью учащегося, но с социальной группой, классом, с родителями, коллективом коллег по профессии, поэтому в учебно-воспитательном процессе непременно задействована обширная социально-психологическая феноменология малых и больших групп, их взаимодействий, групповой динамике. Все эти неизбежные и существенные влияния на процесс и результат образования необходимо должным образом планировать, учитывать, соизмерять, по возможности координировать.

Практически самыми главными, актуальными и непосредственно значимыми для педагогической психологии являются ее связи и взаимодействия, взаимоотношения с *педагогикой*. Казалось бы, в сотрудничестве и содружестве двух этих наук нет никаких проблем. У них во многом общие цели, одинаковые научные объекты, объединяющее научное сообщество в лице Российской академии образования, наличие общих исторических создателей и великих предшественников.

В России это такие неординарные ученые органично психолого-педагогического профиля, как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко и многие другие, в том числе современные. Есть немало примеров реального, систематического, а не эклектичного объединения педагогической психологии и «психологической педагогики», существуют модели построения современной психодидактики. Имеются вполне отработанные научные и практически реализованные психолого-педагогические направления, концепции, образовательные технологии. Но, с другой стороны, межпредметные отношения психологии и педагогики нельзя назвать идиллическими, беспроблемными.

Для будущего учителя введение в педагогическую психологию начинается с процесса обучения в педвузе. Здесь существует десятилетиями сложившаяся психолого-педагогическая триада: психология — педагогика — методика преподавания. Такая связка учебных предметов является абсолютно необходимой частью, основной особенностью профессионально-педагогического образования в нашей стране. Эта триада немало способствует обеспечению обязательной психолого-педагогической грамотности, одноименной готовности студента к будущей педагогической деятельности.

Предметом профессионального труда учителя химии, в отличие, скажем, от ученого-химика, выступают не только химические вещества и свойства, но и сами учащиеся. Ученый и преподаватель —

это близкие, связанные, но все же не одинаковые профессии. Многие люди могут этого не понимать, субъективно не принимать, но это существенный, эмпирически установленный факт. Истинный профессионализм педагога заключается не единственно в знании преподаваемого предмета, не только в усвоении педагогических теорий и приемов, не в адекватном понимании устройства и функционировании человеческой психики в процессе обучения или воспитания. Истинная психолого-педагогическая образованность учителя может быть только комплексной, целостной. Реальной образовательной практике не нужны ни «чистые» педагоги как «передатчики» знаний, ни «выхолощенные» психологи как «всезнающие» и критикующие теоретики. Требуется повседневная, трудоемкая и творческая «педагогизация» психологии и «психологизация» педагогики.

Однако следует признать, что и в содержании, и в исполнении самой учебной психолого-педагогической триады существуют нерешенные вопросы, теоретические и методические неувязки, недоработки, нестыковки. В массовом преподавании трех этих дисциплин зачастую нет должной методологической, понятийной и операциональной преемственности. Возможны повторы и очевидные несоответствия трактовок одних и тех же образовательных явлений. Психолого-педагогическая триада далеко не всегда реализуется как необходимо целостный, единый цикл смежных, но предметно и операционально различающихся дисциплин. Между современной психологией и педагогикой существуют неоднозначные, сложные, порой противоборствующие отношения. Это вполне допустимо для академической теории в качестве средства содействия ее развитию. Но применительно к реальной образовательной практике такое положение нельзя считать нормальным.

Школьный учитель или вузовский преподаватель, конечно, не могут и не должны быть профессиональными психологами. Но их психологическую подготовленность, образованность не следует преуменьшать, сводить к умениям педагогического общения, например. Это лишь часть, хотя и важная, профессионально-психологической культуры педагога.

В свою очередь школьный психолог не обязан и не может быть учителем, не имея на то соответствующего образования. Но для обеспечения эффективности, т.е. практической полезности своей конкретной собственно психологической работы, он должен профессионально знать и адекватно воспринимать существующие педагогические теории и реалии.

38.2. Исходные понятия психологии обучения

Отражение объективного мира как его познание, моделирование в субъективном образе — одна из важнейших функций психики. В психологии выделена и детально изучена целая система познавательных процессов, хотя, как известно, отражение осуществляют не они сами по себе, а человек, личность в своей фактической, жизненной, психологической целостности.

Познание — комплексный, системно организованный процесс отражения и воспроизведения действительности в *психике* человека. Познание является психологически комплексным, потому что в нем участвуют (в различных сочетаниях) все познавательные процессы, да и не только они. В познании задействованы ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение. Но этого принципиально мало. Живое человеческое познание направляется и реализуется всей личностью и психикой, в том числе и эмоциями, смыслами, речью, поэтому и результат познания может быть представлен в самых различных формах психического отражения. Например, это образ памяти, понятие как фиксированный результат работы мышления и речи, выраженное и переживаемое отношение к познаваемому миру как следствие участия сознания и эмоций. В результат познания входят, наконец, и так называемый эмоциональный опыт личности, а также все отношения человека к миру.

Как и вся психика, познание по определению активно, выступая специальной стороной, частью взаимодействия человека и мира. Это особая, многомотивированная и полипредметная *познавательная деятельность*. Мир в познании не просто, не пассивно копируется, но активно воспроизводится, создается и функционирует в своем новом, относительно самостоятельном, субъективном, вторичном существовании. Подобно всей человеческой психике, познание имеет значительную социальную детерминацию и обусловленность, специальные, общественно организованные формы. Например, наука — это созданная специально для реализации познания особая сфера социальной деятельности человека, в которой вырабатываются фундаментальные, теоретические, систематические, объективные знания о мире.

В психологии используется несколько терминов, обозначающих пути процессов познания.

Научение — процесс устойчивого, отвечающего реальным жизненным обстоятельствам, изменения деятельности (действий, навыков, умений) и знаний (представлений, суждений, умозаключений, понятий). Научение есть результат *предшествующей* деятельнос-

ти человека, не сводимый к врожденным физиологическим механизмам и реакциям. Это изменение, преобразование заложенного от природы.

Результат научения является самой значительной частью индивидуального опыта личности, который может быть получен и преобразован в течение всей жизни, в самых различных ситуациях и обстоятельствах. В данном случае в роли учителя выступает как бы само бытие. Поэтому научение может быть стихийным, неосознанным, скрытым, не имеющим сформулированной цели. Это, например, социально-психологический феномен подражания, а также результат того, чему, несомненно, «учит улица», не навязываемый специально опыт соседей, сослуживцев, одноклассников, любых встреченных людей, современников и предшественников. Пространство человеческого научения огромно, разнообразно, не упорядочено, поэтому как ребенок, так и взрослый может зачастую научиться совсем не тому, чего хотелось бы педагогам и родителям, посторонним и близким людям, обществу в целом.

Обучением принято считать научение, лишенное случайности и стихийности. Это *целенаправленный*, планомерный, организованный, систематический процесс передачи и усвоения знаний и новых способов деятельности.

Конечно, в такой трактовке обучения как полностью упорядоченного, подконтрольного процесса есть определенный научный «максимализм», обозначение теоретически желаемого. Реальная жизнь, разумеется, сложнее, и обучение всегда перекрещивается с более широкими и разнообразными процессами научения. Не следует считать, что это обязательно приводит к негативным результатам. Человеческое научение, как и саму жизнь, невозможно, да и не нужно, не гуманно полностью регламентировать. Это может иметь форму насильственного, а значит, этически, морально неприемлемого вмешательства, подавляющего индивидуальность обучаемого. Но без той или иной социальной регламентации невозможны ни личность, ни общество, ни государство. Это относится и к процессу обучения человека.

Ввиду исходного, базового места обучения в системе понятий педагогической психологии перечислим основные *особенности* этого процесса и явления.

1. Обучение является специфически человеческой формой передачи и усвоения *общечеловеческого опыта*, который складывался в деятельности и жизни многих предшествующих поколений. Путем обучения транслируются, воспроизводятся и развиваются наука и техника, культура и искусство, цивилизации как таковые,

сама категория «человечности». Обучение давно оформилось в особую сферу человеческой деятельности и общественной практики, в особую сторону межчеловеческих отношений и взаимодействий. Чем выше развито общество, тем большую роль в жизни его членов играет процесс обучения, тем он интенсивнее и продолжительнее. В противном случае неизбежен застой и, значит, регресс человечества как конкретного «разумного» вида.

2. Вторая особенность обучения заключается в том, что оно, по сути, невозможно без наличия *взаимодействия* ученика и учителя. Обучение представляет собой деятельность совместную, распределенную, многосубъектную. Это особая форма взаимодействия двух субъектов — неотъемлемых участников целостного процесса, объединенного знанием как своим общим предметом. Но для учителя это деятельность *преподавания*, направленная на передачу знания и организацию его принятия, усвоения учащимся.

Ученик в структуре совместного процесса обучения осуществляет другую деятельность — *учение*, которое направлено на овладение знаниями и умениями, на их усвоение и активное присвоение. Согласно взглядам Д.Б. Эльконина, учение в своем развитом, высшем виде направлено на *самоизменение* личности. Таким образом, исконная, адекватная мотивация учения является, во-первых, внутренней, принадлежащей самому учащемуся, и, во-вторых, ориентированной на субъективные смыслы целенаправленного, осознанного изменения самого себя. Хотя необходимо подчеркнуть, что в реальной жизненной практике приобретение знаний, как правило, фактически инициируется и многими другими мотивами, может иметь для человека самые разные субъективные смыслы. Учение может существовать и в структуре познавательной деятельности, и в структуре научения, а не только в составе организованного обучения. Учение может быть психологически очень разнообразным. Новые знания и умения невозможно механически переложить из одной головы в другую, материально передать из рук в руки. Учащийся может взять их только сам, сделать своими, именно ему принадлежащими, лишь одним путем — за счет собственной деятельности учения, а это — напряженный умственный труд по созданию, «образовыванию» человеком самого себя.

В этой связи уместно напомнить одно из распространенных заблуждений обыденной педагогики, свойственное порой и вполне профессиональным преподавателям. Заключается оно в том, что весь процесс обучения якобы можно (и нужно) строить исключительно на интересе учащихся. Конечно, наличие субъективного интереса обучаемого является одним из условий успешного обуче-

ния, «облегчающим» фактором ученического труда. Но человеку не может и не должно быть все в мире интересным и отвечающим его реальным потребностям, поэтому не все в деятельности учения непременно окрашено в положительные эмоциональные тона. Обязательно существует и «скучная», иногда изнурительная учебная работа, которая реализуется за счет значительного повышения активности, путем осознанных и волевых усилий, путем актуализации и формирования широких и смыслообразующих мотивов. Деятельность истинного учения вообще не должна быть объективно легкой, даже если она и субъективно интересна. Тогда и результат ее — приращение умений и знаний — будет соответственно весомым, устойчивым, качественным, а не просто поверхностным и быстро преходящим.

Одним из наиболее известных вариантов целенаправленной разработки деятельности учения служит модель *учебной деятельности*, предложенная В.В. Давыдовым. Согласно авторской концепции, данная деятельность направлена на усвоение теоретических понятий и общих способов умственных действий. Учебная деятельность включает четыре компонента.

- *Учебная ситуация* (учебная задача), в которую входят мотив усвоения знаний, наличие проблемы и принятие ее учащимися, а также усвоение ими общего способа решения задач данного класса. Это не традиционные частные школьные задачи, а их обобщенный вариант по типу класса задач, например, построенных на усвоении формулы вычисления величины расстояния как произведения времени на скорость движения.
- *Учебное действие*, которое может быть внешним или внутренним, но обязательно соответствующим учебной задаче, для чего оно специально формируется, обобщается в опоре на четкую систему указаний, анализ предметного материала и действий с ним.
- *Контроль* как соотнесение действия и его результата с заданными образцами. Как и все предшествующие компоненты учебной деятельности, контроль вначале осуществляется учителем, т.е. является внешним. Но по мере формирования деятельности контроль становится внутренним, исполняется самим учащимся.
- *Оценка*, или фиксация результата, которая несет в себе не столько количественную, сколько качественную нагрузку, содействуя формированию внутренней мотивации учения.

Согласно другим представлениям о структуре учебной деятельности в ее состав включают все известные познавательные процессы и личностные свойства и образования. Все такие составляющие требуют, конечно, специального формирования, чтобы образовать в

результате целостную деятельность, а не отдельные учебные операции и действия.

Таким образом, эффективность процесса обучения обусловлена не только качеством преподавания, но и качеством деятельности учения, точнее говоря, оптимальным взаимодействием этих двух составляющих процесса обучения. Проблема заключается в том, что вести процесс «преподавания» (в узком смысле слова) намного проще, чем грамотно организовать, активизировать, сформировать «встречную» деятельность учения. Последнее означает, по существу, *научить человека учиться*, т.е. реализовать самую перспективную цель всего школьного обучения. Некоторые завершенные модели целенаправленной организации полноценного учения описаны в данном разделе. Учение и учебная деятельность содержат в себе высокий развивающий психологический потенциал. Но для его практической реализации в массовом образовательном процессе необходимы особые и отнюдь не простые психолого-педагогические разработки. Не каждое обучение автоматически является развивающим. Не каждое учение плодотворно воздействует на психику.

3. Третья особенность обучения состоит в том, что его результат рассматривается в психологии не как простая, механическая прибавка к уже имеющимся знаниям и умениям, ранее сложившимся психическим процессам и свойствам. Результат обучения заключается в *качественном изменении* мышления, сознания, всей психики и личности учащегося. Это высшая «ступень» обученности, когда исходно внешний учебный материал путем процесса интериоризации становится собственно внутренним, психическим, личностным достоянием учащегося. Это новое приобретение психики не только добавляется ко всему прежнему, но принципиально его преобразует, переводит на новый уровень функционирования, проявляется в усложнении связей и взаимодействий.

Приведем простой пример, иллюстрирующий вышесказанное. Грамотный человек отличается от неграмотного не только наличием трех умений: читать, считать и писать. Эти умения и знания перестраивают, по-новому вооружают, внешне и внутренне опосредствуют все другие психические процессы. Принципиально меняются мышление человека, его познавательные возможности и операциональный состав, содержание, мотивация. Меняется, расширяется и усложняется взгляд субъекта на мир и на себя в этом мире, преобразуются отношения и взаимодействия с другими людьми. Запускается и реализуется сложная цепь связных изменений деятельности, сознания, личности.

Многочисленные и разнообразные цели обучения можно сгруппировать в виде двух основных:

✓ формирование *знаний* и способов *деятельности*. Под знаниями имеется в виду особая система понятий, специфичная для всякой науки. Это принципиально отличается от разрозненного, случайного набора отдельных фактов и явлений. Истинное, профессиональное знание понятийно, целостно и расходится со знанием бытовым, хаотичным, бессистемным. Обучение изначально предназначено для усвоения научного, а не житейского знания. Формирование новых способов и приемов деятельности — это оснащение личности внешними и внутренними действиями, навыками и умениями. Такие новообразования изменяют саму деятельность, ее результативность и содержание. Это способствует возникновению в личности новых деятельностей, качественному преобразованию всей деятельностной сферы;

✓ повышение *общего уровня* умственного и личностного развития, смена «типа» мышления, актуализация, формирование и развитие потребностей и способностей человека к учению и самообучению. Реализация такой объемной, общеличностной цели осуществляется не сама по себе, не только за счет достижения первой цели обучения. Необходимо систематическое переустройство всего учебного процесса, целенаправленное формирование активной и психологически богатой самостоятельной деятельности учения.

Человеческая психика сложна и лабильна, поэтому индивид может обучаться различными путями и средствами, с разными отношением, напряженностью, результативностью. Можно, к примеру, организовать учебный процесс, который предполагает учебные действия, подобные поведению крысы при выработке навыка прохождения лабиринта. Другими словами, обучение по типу «проб и ошибок», по схеме оседания, подкрепления и закрепления, по широко известному лозунгу: «Повторение — мать учения». Это во многом предопределит ход и результат обучения, который вряд ли приведет к реализации собственно человеческих возможностей и развитию общих способностей к обучению. Психологическая суть собственно человеческого, осознанного обучения заключается не в многократном и отупляющем повторении чего-либо. Необходимо планомерное упражнение как обязательная и систематическая вариация новых «проб»: условий, материала, заданий. Необходимо максимальное задействование в учении психологического потенциала учащегося, а не только его моторики и памяти.

Термин *«формирование»*, часто употребляемый в педагогике и психологии, также требует особого комментария и осторожного,

сдержанного использования. Формирование чего-либо у человека не означает чисто механической, обязательной и унифицированной «лепки» по установленному образцу и подобию. Человеческая психика — это не «чистая доска», не бесформенный материал для работы безгрешного педагога-скульптора и для записи директивных и всегда «правильных» социальных воздействий. За такими «руководящими» действиями, как формирование, исправление, коррекция, обязательно располагаются вопросы этические, моральные, нравственные, ведь педагог и учащийся являются членами конкретного общества, носителями определенных, хотя не всегда ясно сформулированных ценностей. Формирование как средство психолого-педагогического процесса заключается в создании и максимальном обеспечении условий для самостоятельного приобретения, усвоения субъектом тех или иных психических процессов, свойств или качеств. Такое формирование — это прежде всего целенаправленное, профессиональное содействие организации собственной деятельности обучаемого и воспитуемого человека в структуре целостного и одновременно распределенного образовательного процесса.

Итак, эффективность учебного процесса зависит от многих условий и факторов (внешних и внутренних), а потому является качеством переменчивым, вариативным. Существует несколько вариантов градаций, так называемых этапов или уровней возможной обученности человека, построенных на разных основаниях. Рассмотрим одну из них, основанную на учете особенностей психологического наполнения деятельности учения, ее активности и напряженности. Такое деление, разумеется, условно, потому что в реальном учебном процессе, в конкретной личности все эти уровни фактически перемешаны, объединены. Однако предлагаемая схема полезна как практически, так и для понимания психологической сути процесса учения.

Выделим четыре *уровня обученности*, идя в направлении от простого к сложному, от начального и поверхностного к глубинному и полному:

→ самым неполным, несформированным можно считать знание, которое проявляется как *узнавание*, выделение какого-то материала среди других, представляющихся вовсе неизвестными. Материал, некий предмет или явление воспринимаются человеком как в чем-то знакомые, где-то встречаемые, слышанные или виденные. Такой уровень обученности есть результат относительно пассивного и бедного по психологическому составу учения, построенного более всего на восприятии. Оно в учении становится как бы ведущим, главным, чуть ли не единственным. Хотя известно, что психика всегда функционирует как некое целостное образование, и полноцен-

ное восприятие, по определению, немыслимо без участия памяти, речи, мышления, творчества;

→ следующий уровень обученности человека можно назвать полным *воспроизведением*, которое является следствием преимущественной работы памяти в структуре деятельности учения. Учащийся воспроизводит материал в той же последовательности, теми же словами, что были и в первоисточнике. В своем предельно выраженном варианте — это знание как результат буквального заучивания наизусть, речевой выход «зубрежки» как сложившейся и давней традиции обучения. Это зеркально чистое *повторение* учебного материала, которое в педагогическом смысле не должно устраивать любого профессионального преподавателя. Но следует признать, что массовая и повседневная педагогическая практика, к сожалению, давно уже построена преимущественно на ожидании и требовании педагогом именно данного уровня знаний учащихся. Но все дело в том, что человек может (а иногда должен) обучаться именно на данном уровне заучивания. Это этап по-своему базовый, но результативно не главный. Положим, выученные в детстве стихотворные строки могут быть для индивида в течение длительного времени только красивыми словами, рифмованными звуками, своеобразной мелодией. Но приходит момент, когда эти слова и мелодии «вдруг» переходят в иной ранг — на уровень мысли, которая заложена в них автором. Она становится истинно понятной, нужной именно данному индивиду;

→ третий уровень обученности характеризуется *пониманием*, т.е. прямым следствием главенствующего участия в деятельности учения процессов человеческого мышления. В этом случае учащийся овладевает не словами, а понятиями, в них заключенными. Это означает усвоение сущности учебного материала, различение случайного и закономерного, понимание связей и происхождения соответствующих феноменов, закономерностей и их механизмов. Такое знание не сводится к работе единственно мышления. На данном уровне задействована вся человеческая психика, а не только ее познающие структуры. За пониманием стоит напряженная интеллектуальная деятельность личности, ее сомнения и радости, волевые усилия и смыслообразующие мотивы;

→ четвертый, высший уровень знания можно назвать *усвоением*, которое выражается не только в исчерпывающе полном понимании материала, но и в своеобразном переводе его во внутреннее, собственно личностное существование. Материал присваивается, интериоризуется, становится для человека своим, как бы прочувствованным. Такое знание психологически «свернуто», оно систематич-

но, устойчиво и одновременно динамично. Оно свободно излагается, комментируется, дискутируется, потому что это не только знание (объективность), но и наличие осознанного к нему отношения (субъективность). На уровне усвоения личность не просто знает, но и субъективно, избирательно относится к существующему знанию. Это результат участия сознания в напряженной и достаточно длительной деятельности учения. Только на данном уровне обученности возможно творчество, т.е. дополнение, изменение, развитие и преобразование первоначально усвоенного знания. По сути своей это некий предельный, желательный, но и достаточно гипотетический уровень обученности. Его достижение зависит, конечно, не только от напряженности деятельности учения, но от целого ряда других личностных особенностей человека. Психологически решающим может стать многое и самое разное, например особая мотивация, развитые способности, черты характера, жизненный опыт. Подобные вопросы направленно изучают психология творчества, многочисленные модели креативности личности.

38.3. Основные психологические проблемы традиционного обучения

Сложившаяся в нашей стране система образования, которая имеет под собой глубокие, в том числе исторические, корни, претерпела ряд существенных преобразований, государственных реформ. Рассмотрением и анализом этого сложного и противоречивого процесса целенаправленно занимаются специалисты из области педагогики и ее истории. В современной системе и организации школьного образования существуют разные варианты, экспериментальные, авторские и другие разработки, общегосударственные и элитные образовательные учреждения.

Рассмотрим процесс обучения в его массовом, наиболее распространенном, обобщенно типовом исполнении, которое называют «традиционным». В данном случае указанный термин не содержит в себе никакого негативного смысла. Напротив, многие традиции отечественного образования (общего среднего и высшего) заслуживают сохранения и качественного развития. Выделяемые психологические проблемы нынешней системы обучения также являются не новыми, а по-своему классическими, наболевшими, но всегда актуальными. Они сопряжены с рядом объективных трудностей, порой недоработок в плане как теоретическом, так и сугубо практическом. Многие из них можно считать следствием недостаточной воо-

руженности массовых педагогов-исполнителей соответствующим знанием психологии человека или неумением применять психологию в повседневной учебно-воспитательной работе.

1. Главная проблема заключается в *недостаточной активности* учащихся в процессе обучения. Дело не в активности как таковой, не в общей интенсификации работы учащихся, а в целенаправленной организации психологически полноценной, содержательной и адекватно ориентированной деятельности учения. Решение этой профессиональной задачи является центральным моментом всей педагогической деятельности. Каждый опытный учитель делает это по-своему, творчески, добиваясь порой замечательных результатов. Но задача в том, чтобы это гарантированно умел делать всякий профессиональный учитель. Для этого необходима соответственно разработанная и повсюду внедренная система. Некоторые наиболее известные варианты таких психолого-педагогических концепций описаны в следующей главе. Поэтому выделим сейчас лишь один, но чрезвычайно значимый психологический аспект учения, а именно *потребностно-мотивационный*.

Не бывает деятельности, не отвечающей потребности и не подчиненной мотиву, который выражается в соответствующих целях. Подобно всем реальным деятельностям, человеческое учение полимотивировано, т.е. подчиняется не одному мотиву познания, а нескольким другим «одновременно». В образовательной практике нужно это осознать, признать как жизненный факт, а не как теоретическую психологическую выкладку. Тогда возможности мотивационных «воздействий» на деятельность учения существенно расширяются. Человек учится не только ради приобретения знаний и умений, но и ради общения, для соревнования с другими людьми и с самим собой, самоутверждения и саморазвития. Человеческая потребность в познании, как и все другие, не является в реальности неисчерпаемой, и строить на ней весь учебный процесс психологически неразумно. Более того, это психологически некорректно, не гуманно по отношению к учащемуся. Ведь ребенок в школе, а студент в вузе не просто учатся, но и реально живут, взаимодействуют с целым миром посредством системы образования.

Образование призвано готовить человека не только к труду, но и ко всей жизни. Да и сам процесс образования — это тоже сама жизнь, часть ее, а не только подготовка к жизни. Значит, в организации и содержании учебно-воспитательного процесса необходим максимальный учет и посильное задействование, актуализация многих человеческих потребностей и мотивов, использование всех возможных смыслов учения. Грамотная мотивация учебной деятельности

должна строиться на знании и учете всей иерархии личностных потребностей.

Обязательным условием формирования полноценного учения является формирование его связей со всеми другими видами деятельности учащегося, с его реальным поведением. В таком учении задействуется вся личность, а не только ее познавательная сфера.

2. Вторым «недостатком» традиционного обучения принято считать его *объяснительно-иллюстративный* характер. Это не значит, что в процессе обучения педагогу не нужно доходчиво объяснять изучаемый материал, не нужно его наглядно иллюстрировать. Без этого обучение просто невозможно. Но здесь возникают два взаимозависимых вопроса: как объяснять и что иллюстрировать?

Чрезмерно детальное, назойливое объяснение может привести к недопустимому упрощению содержания учебного материала. Но главное — это исключает работу мышления самих учащихся. Таким образом происходит задействование их восприятия. В простой и мудрой «формуле»: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит, как ее находить» — заключен глубокий психологический смысл.

Необходимость использования иллюстраций в учебном процессе обычно подтверждают дидактическим принципом наглядности, который в действительности не столь уж всемогущ и универсален.

Приведем в этой связи известный пример А.Н. Леонтьева, отнесенный к начальной школе. При обучении детей арифметическим операциям учитель использует вместо традиционного наглядного материала (мячики, палочки, кубики) тщательно вырисованные танки, пушки, самолеты. Поскольку речь идет о военном периоде, учитель гарантированно обеспечил внимание учащихся на уроке. Но это внимание не к числу, к сложению или вычитанию, а к злободневным военным предметам. Школьники наверняка их тщательно рассматривали, сопоставляли, изучали. Но должного внимания к предмету обучения, скорее всего, не было. Во всяком случае, подобная наглядность ему ничуть не способствовала.

По сути, подобные педагогические ошибки происходят по причине неправильной психологической трактовки внимания, предметом которого выступает осознанная цель, а не физическая яркость или выразительность объекта. К тому же внимательность как поведенческая сосредоточенность отнюдь не всегда означает действительное наличие внимания именно к тому предмету, который подразумевается учителем. Наглядность может быть сбивающей, если она не соответствует действительным целям процесса организуемого учения. Такие сверхвыразительные иллюстрации разрушают учеб-

ные действия и поэтому мешают процессу усвоения учебного материала.

3. Очень распространенной недоработкой традиционного обучения является *перегрузка произвольной памяти* учащихся при соответствующей *недогрузке* их *мышления*, тем более творчества. Человек, конечно, может «зазубрить» материал, а затем при ответе дословно воспроизвести его, «сдать», вернуть преподавателю вместе с экзаменом. Но запоминание еще не означает понимания, т.е. того, что необходимо для последующего использования полученных знаний. Для этого нужны особые упражнения, необходима активная задействованность мышления в процессе учения. Разумеется, что понимания не бывает без участия памяти. Это связанные психические процессы, обязательно опосредствующие друг друга. Но они не одинаковы по функциям и результатам. Можно, например, что-то понять, но не запомнить. Все зависит от содержания учебного материала, организации процесса учения, от индивидуально-психологических особенностей учащихся. Во всяком случае память не следует считать «центральным звеном» учения, хотя без ее наличия любая психика недейственна.

Следует подчеркнуть, что в организации учебного процесса чрезмерно перегружается именно произвольная память учащихся, тогда как можно и нужно шире использовать известные закономерности непроизвольной памяти человека. Учебный процесс можно, по существу, организовать таким образом, что учащимся практически не требуется ничего специально заучивать. Необходимый для усвоения материал будет как бы сам, непроизвольно входить в память и сознание обучаемых. Для этого требуется постановка перед учащимся соответствующих целей, т.е. управляемое формирование его внешней, а затем внутренней деятельности с учебным материалом.

Что касается *творчества* учащихся в процессе обучения, то это вопрос, по-видимому, один из самых сложных и дискуссионных. С одной стороны, обучение построено на прочном усвоении предшествующих, устоявшихся знаний. С другой стороны, творчество — это открытие чего-то нового, т.е. отказ от старого, его определенное перечеркивание. Без исчерпывающего понятийного знания истинное творчество просто невозможно. Но безапелляционный, догматический стиль преподавания, конечно, не способствует формированию и развитию самостоятельности и творчества учащихся. Учитель в своей работе должен быть свободно думающим, интеллектуально уверенным и одновременно сомневающимся, творче-

ским человеком — это главное условие становления и психологической поддержки творчества учащихся.

Определенные предпосылки творческой деятельности имеются у каждого нормального ребенка. Это его известные фантазии, период словотворчества, красочное воображение, тяга к изобразительной деятельности. Важно поддержать и развить такие предпосылки в ходе целенаправленного, а потому в чем-то ограниченного программой обучения; тем более что в психологии существует взгляд, согласно которому всякое мышление есть открытие чего-то нового, а потому есть одновременно творчество.

4. Особой проблемой традиционного обучения является недостаточная *управляемость* процесса и результата. При всей методической отработанности школьной урочной системы реализуемый ею процесс образования не может считаться полностью управляемым и контролируемым, что вызвано целым набором обстоятельств как объективного, так и сугубо человеческого, субъективного происхождения. Сюда относятся и многофакторная детерминированность, изменчивость самой психики, и невозможность полного контролирования влияний всех внешних воздействий, и многомерность целей образования, и проблемы объективного оценивания (или измерения) его результатов. Реализация максимально возможной управляемости процесса, а соответственно, и результата обучения достигается принципиальным изменением самой *методологии* и *технологии*, а не просто техники или частной методики обучения. Таким образом, изменяется сама внутренняя организация учебного материала, качественно преобразовываются принципы и способы построения процесса его усвоения (Д.Б. Эльконин). За всем этим должны стоять серьезные теоретические обоснования, соответствующие психологические модели процесса обучения и самой личности.

5. В качестве неизбежной трудности, проблемы, издержки всякого массового обучения выступает вынужденная ориентировка на так называемого «среднего» (по способностям и возможностям) учащегося. При отсутствии количественно строгих измерений почти любое качество в людях принято разводить по трем уровням: низкому, среднему и высокому. В действительности все намного сложнее, и по степени выраженности любого психического свойства в большой массе людей существует непрерывное и особое статистическое распределение. Резкие качественные, типологические градации людей порой подобны ярлыку, а потому существенно упрощают наши представления об исследуемом процессе или свойстве.

«Средних» учащихся всегда бывает большинство, поэтому в своей работе преподаватель направлен на них, а не на «слабых» или

«сильных». Это представляется вполне разумным, только от этого по-своему «страдают» и одни, и другие, и третьи. По сути, данную проблему удается решить только путем глубокой индивидуализации обучения, что практически недостижимо в условиях массового образовательного процесса. Но возможно и необходимо посильное стремление к этому всякого преподавателя, т.е. максимальный учет основных возрастных, всевозможных типических и собственно индивидуально-психологических особенностей учащихся. Проблема индивидуальных различий в успешности усвоения учебного материала как бы смягчается, сглаживается в условиях особых форм развивающего обучения. Это не значит, что все учащиеся становятся одинаково успешными. Но «слабых» становится меньше, а «сильных» — больше, чем в условиях традиционного обучения.

Конечно, в современном образовании существует и много других, злободневных и важных психологических вопросов, обсуждение которых выходит за рамки учебника. Главный вопрос состоит в том, чтобы обеспечить непременное и равноправное участие современной психологической науки в организации, реализации и тем более в реформировании образовательного процесса.

? *Контрольные вопросы*

1. Какие отрасли научного знания являются смежными для педагогической психологии?

2. Как соотносятся термины «образованность» и «грамотность»?

3. В чем заключаются основные качественные особенности обучения?

4. Какие уровни обученности человека можно выделить на основании психологических особенностей его деятельности учения?

5. В чем состоят издержки объяснительно-иллюстративного характера традиционного обучения?

6. Каково соотношение памяти и мышления в деятельности учения?

! *Тестовые задания*

1. Что выступает предметом педагогической психологии?
А. Процесс обучения.
Б. Воспитательный процесс.
В. Психология учащегося и преподавателя.
Г. Психологические основы педагогики.

2. Какое из этих понятий является самым широким?
А. Учение.
Б. Учебная деятельность.
В. Обучение.
Г. Научение.

3. Процесс человеческого обучения является...
А. Обусловленным врожденно.
Б. Неизбежным.
В. Стихийным.
Г. Организованным.

4. Термин «учение» означает...
А. Синоним познания.
Б. Деятельность учащегося в обучении.
В. Работу учителя.
Г. Взаимодействие преподавателя и учащегося.

Глава 39

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

39.1. Психологическая сущность программированного обучения

Начало XX в. ознаменовалось бурным ростом промышленности, всех сфер производства и стремительным развитием науки. Образование встало перед сложной задачей разработки новых методов преподавания и активизации процесса обучения, которые позволяли бы учащимся усваивать значительно больший объем знаний и в большей мере развивать их способности. В историческом развитии психологии это был период открытого кризиса, ввиду того что психология как единая наука перестала существовать. Она разделилась на отдельные школы и направления со своими принципами, системой научных понятий, подходами к пониманию сущности и развития личности. Во многих из них рассматривались проблемы обучения, предлагались пути и методы его совершенствования в соответствии с новыми требованиями жизни и научными достижениями.

Программированное обучение сформировалось на основе идей бихевиоризма — крупного психологического направления, основанного американским психологом Дж. Уотсоном. Предметом психологии бихевиористы считали поведение животного или человека, которое описывалось схемой «стимул — реакция» (S → R), в соответствии с которой внешние воздействия порождают поведение, т.е. реакцию. Подбирая нужные стимулы, можно управлять поведением. Один из наиболее известных представителей бихевиоризма Б. Скиннер разработал теорию оперантного поведения и инстру-

ментального научения, считая, что подкреплять можно не стимул (как в классическом условном рефлексе, изученном И.П. Павловым), а спонтанно возникающие у субъекта реакции. Эти идеи стали основополагающими для развития теории программированного обучения, цель которого состояла в повышении эффективности управления процессом учения.

Программированное обучение сформировалось в середине XX в. Большой вклад в его развитие внесли Б. Скиннер, Н. Краудер, в отечественной психологии — В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров, ряд других педагогов и психологов. Значительную роль в развитии программированного обучения сыграла кибернетика и идеи управления процессом усвоения знаний. Процесс обучения рассматривался как предъявление, переработка и усвоение информации. Обучающие программы включали как содержание учебного материала, так и управление процессом его усвоения. Собственно *программирование* состояло в выделении частей и характеристик учебного предмета, в точном определении последовательных операций по переработке информации (шагов) и системы реакций, которую учитель хочет получить от ученика в конце обучения. Соответственно этому должны быть подготовлены (запрограммированы) учебники и учебные материалы, содержащие специальные задания, актуализирующие и формирующие требуемые реакции. Особое внимание при их составлении обращается на логическую строгость и последовательность в изложении материала.

Основными принципами программированного обучения являются: индивидуализация обучения, напряжение потребности (закон готовности), смежность и повторяемость стимулов и реакций (закон упражнения), обратная связь, контроль и подкрепление удачных реакций (закон эффекта).

Индивидуализация обучения заключается в приспособлении обучающей программы к темпу усвоения знаний каждым конкретным учащимся с учетом уровня его подготовленности. Согласно закону готовности подкрепление может быть эффективным только в том случае, если оно соответствует наличному состоянию организма. Первоначально этот закон был сформулирован на основе опытов изучения пищевого подкрепления животных в условиях недоедания и по аналогии перенесен на управление процессом обучения человека.

Программированное обучение решает две основные задачи: получение правильной внешней реакции и закрепление ее. Закон упражнения описывает различные варианты сочетания стимулов и реакций при повторении с целью усвоения и закрепления изуча-

емого материала. Обучение каждого учащегося строится по соответствующим шагам усвоения — минимальной единицы учебной информации в процессе решения познавательной задачи. Оптимальная величина шага и возможность перехода к следующему определяются количеством ошибок, которые делает ученик, выполняя данное задание. При этом он может сделать не более 5% ошибок.

Обратная связь реализуется контролем результата, определением ошибок и включением в программу обучения системы подсказок. В случае ошибки для ее исправления ученику представляется правильная информация. Закрепление реакций достигается подкреплением каждого правильного шага. Б. Скиннер особо подчеркивал роль подкреплений, считая, что многие дефекты традиционного обучения связаны с несвоевременностью, неадекватностью или полным их отсутствием. Подкреплением важно отмечать даже минимальные учебные успехи, а также преодоление учеником сомнений, сделанные им самостоятельные выборы и принятые решения. Подкрепление оптимизирует процесс обучения и позволяет учащимся двигаться дальше. В качестве форм подкрепления Б. Скиннер предлагал использовать словесные поощрения, образцы, ответы, позволяющие ученику убедиться, что он продвигается в нужном направлении.

Система программированного обучения была реализована посредством специально разработанных программированных учебников, самоучителей по различным учебным предметам и специальных учебных компьютерных программ. Отдельные исследователи вообще считали возможным полную замену преподавателя специальными программами, управляющими процессом усвоения знаний.

Программированное обучение сыграло определенную и достаточно важную роль в развитии теории и практики обучения. Некоторые его идеи используются при создании учебников (и не только программированных) и при организации учебного процесса. К ним относятся систематизация учебного материала и действий учащихся, разработка четких критериев контроля знаний, в том числе учебных тестов, более широкое использование обратной связи и обеспечение адекватных корректирующих воздействий и подкреплений, разработка и применение компьютерных программ и других технических средств обучения. Программированное обучение выступает как эффективный метод развития самостоятельности, эрудированности, логического мышления, самоконтроля учащихся.

В то же время многие специалисты в области педагогической психологии и учителя-практики считают, что программированное обучение не лишено недостатков. Сказывается то, что основные законы оперантного поведения, перенесенные на человека, были

изучены Б. Скиннером и другими представителями бихевиоризма на животных. Против этого выступали многие видные ученые.

Так, Дж. Миллер, Е. Галантер и К. Прибрамм считали, что крыса (основной объект экспериментального исследования процессов научения) стоит настолько ниже человека, что ни о каком переносе структуры познавательных процессов на человека не может быть и речи. Как и в бихевиористских теориях научения, в концепции программированного обучения не принимались в расчет особенности личности, мышления и других познавательных процессов. Вне сферы внимания остается структура познавательной деятельности, ведущая к правильной реакции, которая не изучается и фактически остается неуправляемой. Серьезным основанием для критики является также то, что программированное обучение не обеспечивает в должной мере развитие творческого мышления учащихся. Выполнение программных заданий не требует от них умения рассуждать, формулировать новые цели и гипотезы, отклоняться от заданных критериев в оценке полученных результатов. Вследствие этого методы программированного обучения оказываются более продуктивными при изучении дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, и менее продуктивными, когда от учащихся требуются анализ, обобщение, творческое мышление. Отмечается также нежелательный эффект «машинизации» обучения, что часто приводит к потере интереса к занятиям, уменьшению возможностей для живого общения учителя с учащимися, практическое выключение громкой речи, играющей важную роль в развитии процессов общения и мышления.

В настоящее время признается определенная роль программированного обучения в разработке методов представления содержания и логической последовательности учебного материала, организации процессов обратной связи, контроля, подкрепления и ряда других, важных характеристик, которые с успехом могут сочетаться с положительными сторонами традиционного обучения. Задача поиска путей управления познавательной деятельностью учащихся и развития творческого мышления в процессе обучения была поставлена и определенным образом решена в других психологических теориях обучения.

39.2. Сущность и организация проблемного обучения

В современном образовании остро стоит вопрос, как соотнести необходимость усвоения учащимися большого количества знаний,

умений и навыков с развитием у них активного, самостоятельного творческого мышления? Сложность решения данного вопроса заключается в противоречивости двух тенденций, двух основных задач обучения: усвоения знаний и развития творческого мышления. Процессы усвоения знаний в большей мере опираются на память учащихся, методы алгоритмизации и программированного обучения. Развитие творческого мышления, напротив, предполагает отход от правил и заданных норм, создание условий для творческой деятельности. Видный ученый в области проблем творчества и педагогики Я.А. Пономарев отмечал, что «успех в развитии творческого мышления лимитирован успехами развития абстрактно-логического знания». Определяя роль этих двух линий в познавательном развитии учащихся — овладения знаниями и формирования механизмов творческой мыслительной деятельности, он считал главным не количество знаний, а способ их усвоения.

В противоположность методам традиционного обучения, направленным в основном на усвоение учебного материала, который сообщается и объясняется учителем, в педагогике и педагогической психологии была разработана концепция проблемного обучения (А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.). Используя метод проблемного обучения, учитель не сообщает учащимся знания в готовом виде, а ставит перед ними проблемные ситуации или задачи, побуждая искать пути и средства для их решения. Цель проблемного обучения заключается, таким образом, не только в усвоении результатов научного познания, но и в организации процесса их самостоятельного получения.

Центральным в теории проблемного обучения является понятие «*проблемная ситуация*». Его психологическое содержание было раскрыто А.М. Матюшкиным, который подчеркивал, что в отличие от задачи проблемная ситуация создает психическое состояние поисковой активности, возникающее при выполнении учебного задания, требующего от учащихся нахождения новых свойств предмета или способов выполнения действий с ним. Чтобы это произошло, учебное задание (задача) должно вызвать у ученика познавательный интерес или осознание важности, необходимости его решения.

Сравним, как происходит усвоение нового учебного материала на уроке математики в условиях традиционного и проблемного обучения. Так, при изучении темы «Математические скобки» в системе традиционного обучения учитель сначала рассказывает о скобках, объясняет их назначение, показывает их использование на примерах. Затем учащиеся самостоятельно выполняют тренировоч-

ные и контрольные задания. При использовании методов проблемного обучения перед учащимися ставится познавательная задача или проблемная ситуация. Им предлагаются два примера с одинаковыми числами и арифметическими операциями, но с разным итоговым результатом и пропуском существенного действия в алгоритме вычисления: $2 + 5 \quad 3 = 17$; $2 + 5 \quad 3 = 21$. С правилом, определяющим приоритет операций, учащиеся уже знакомы. Проблема заключается в нахождении правила, объясняющего, что оба равенства справедливы. Учащимся необходимо осуществить анализ условий, выдвинуть гипотезы и самостоятельно найти решение этой проблемы.

Развивающий эффект при применении методов проблемного обучения достигается за счет того, что учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, ведет целенаправленную работу по его активизации в процессе учебной деятельности. Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность ученика в получении нового знания — раскрытии отношения, определении свойства объекта или нахождении способа действия. Для учителя особенно важно формировать у учащихся познавательные потребности, вызывать у них теоретический интерес к предмету или раскрывать возможности практического использования нового знания. Создание учебной проблемной ситуации ставит ребенка перед необходимостью выполнения задания, в котором подлежащее усвоению знание занимает место неизвестного. В процессе выполнения такого задания ребенок совместно с учителем или самостоятельно формирует новое знание.

Эффективность процесса усвоения знаний в системе проблемного обучения зависит от ряда дидактических и психологических условий. Проблемные ситуации в обучении должны отвечать целям формирования определенной системы знаний, быть доступными для учащихся и соответствовать их познавательным возможностям. Они также должны вызывать их собственную познавательную и исследовательскую активность. Важное место в теории проблемного обучения отводится учету учителем возможностей учащихся, достигнутого ими уровня знаний и их интеллектуальных способностей. Предлагаемые ученику задания должны быть таковы, чтобы он не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся у него знания, но его знаний должно быть достаточно для самостоятельного анализа проблемной ситуации и нахождения неизвестного. При разном уровне подготовки и значительных различиях в познавательных возможностях учащихся применение методов проблемного обучения будет малоэффективным. В особенности это

касается слабоуспевающих учащихся с низким уровнем развития познавательной мотивации и мышления. Как правило, они не включаются в активную поисковую деятельность и не находят решение задачи. Решения, предлагаемые другими детьми, часто до конца не осмысливаются ими. Для таких детей традиционное обучение нередко оказывается более продуктивной формой работы.

Определенные трудности связаны с применением методов проблемного обучения в условиях урочной системы. Если один ученик называет решение вслух, оно становится известным всем остальным, которые получают его, подобно тому, как это имеет место при традиционном обучении, «в готовом виде», а не в результате собственной мыслительной деятельности. Учитывая это обстоятельство, Ш.А. Амонашвили при применении методов проблемного обучения в начальной школе использовал специальный прием: каждый ученик, решивший задачу, подходил к нему и шепотом называл решение. В такой ситуации другие дети имеют возможность продолжить самостоятельный мыслительный поиск. Некоторые учителя применяют в аналогичных обстоятельствах систему письменных ответов.

В организации проблемного обучения выделяют три уровня. Первый уровень характеризуется тем, что учитель сам ставит проблему и решает ее. Учащиеся только наблюдают за ходом решения. На втором уровне решение осуществляется в совместной деятельности учителя и учащихся, на третьем, самом высоком, учащиеся самостоятельно формулируют проблему и ищут ее решение. В реальной учебной деятельности учитель, ориентируясь на сложность и другие особенности изучаемой темы, а также на степень подготовленности учащихся, определяет необходимый уровень проблемности в каждом конкретном случае.

Отношение педагогов и психологов к проблемному обучению неоднозначное. Некоторые из них высказывают сомнения в его значении как универсального метода, а также в том, что с его помощью можно добиться более высокой эффективности в усвоении учебного материала по сравнению с традиционным обучением. Для ответа на этот вопрос А.М. Матюшкин провел серию экспериментов с учащимися параллельных классов (экспериментальная и контрольная группы). При изучении одной темы в экспериментальной группе использовался проблемный метод, в контрольной — методы традиционной системы. По окончании эксперимента учащиеся выполняли серию контрольных заданий, требующих применения усвоенных знаний. Результаты их выполнения в экспериментальной группе (количество решенных задач) были выше от двух до пяти раз.

Наиболее высокие результаты показали сильные учащиеся экспериментальной группы. У слабых учащихся различия по группам были незначительны. Таким образом, была доказана эффективность проблемного метода и обоснованы рекомендации его использования с учетом уровня подготовленности учащихся.

В настоящее время развиваются несколько подходов к развитию творческого мышления в обучении, близких к теории проблемного обучения. Э.Д. Телегина разработала метод формирования продуктивных мыслительных действий. В его основе лежит понимание сущности творческого мышления не только по степени новизны получаемого продукта (результата), но и по особенностям процесса — формированию по ходу мышления новых целей, гипотез, планов, оценок и других новообразований (продуктивные мыслительные действия). В структуре творческого мышления продуктивные действия выполняют регулирующие и направляющие функции, обусловливая достижение более высоких результатов. С помощью специальных проблемных заданий их можно целенаправленно формировать в процессе обучения. Например, для развития у учащихся процессов самостоятельного целеобразования используются задачи с несформулированным вопросом. Учебное задание состоит в том, чтобы прежде, чем решить задачу, ученик должен самостоятельно сформулировать к ней вопрос (познавательную цель). Выполнение подобных заданий формирует у учащихся механизмы целеобразования как существенного компонента творческого мышления. Специальные задания применяются для формирования планирующих, контролирующих и оценочных действий. Повышение уровня выполнения учащимися продуктивных мыслительных действий развивает у них способности к творческому мышлению.

Широко применяются для развития творческого мышления и активные методы обучения, в основе которых также лежит принцип проблемности. Активные методы обучения — методы, при которых предмет учебной деятельности выступает как средство общения или игры. К ним относятся: метод конкретных ситуаций, метод инцидента, учебно-ролевые игры и др. *Конкретные ситуации* — это те же проблемные ситуации, но взятые непосредственно из жизни, охватывающие самые разные стороны человеческой деятельности. Обычно они не привязаны жестко к определенной учебной дисциплине. Их цель — обучение решению производственных, управленческих или жизненных задач с учетом социальных и психологических факторов. Метод инцидента характеризуется тем, что решение ищется в напряженных, стрессовых ситуациях (например, в условиях дефицита времени или высокой ответственности), ими-

тирующих реальные жизненные ситуации. Проведение учебно-ролевых игр предполагает предварительную разработку сценария, распределение ролей и эмоциональное вовлечение участников в игровые события. Проблемное содержание в учебно-ролевых играх задается ситуацией, содержащей противоречивые или неполные данные, разными целями участников, различной степенью их понимания исходных условий и конечных целей. Учебно-ролевые игры развивают мышление, осуществляемое в условиях совместной деятельности. Игровая мотивация, интерес, эмоции, взаимодействия между участниками игры создают широкие возможности для творческой деятельности, диалогического общения на материале проблемной игровой ситуации. Задача учителя как руководителя учебно-ролевой игры заключается в поощрении всех проявлений творчества со стороны учащихся, особенно на стадии поиска вариантов решений. Этот метод специально предназначен для того, чтобы научить их выходить за рамки привычных стереотипных решений и авторитетных суждений, формировать и отстаивать собственное мнение, но в то же время уметь психологически грамотно относиться к суждениям других людей, критиковать и принимать критику.

Проблемное обучение достаточно широко используется в современной школе, хотя и с некоторыми ограничениями. Во-первых, далеко не весь учебный материал можно представить в виде проблемных ситуаций. Во-вторых, познавательные возможности учащихся, как правило, сильно различаются, что требует сложной индивидуальной работы с каждым учеником. В-третьих, применение методов проблемного обучения требует значительных временных ресурсов и особой квалификации учителей.

Педагогическое творчество учителя заключается в психологически обоснованном выборе метода, который является адекватным для усвоения конкретного учебного материала и решения конкретной педагогической задачи.

39.3. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова

Критическое отношение к традиционной системе обучения побуждало многих педагогов и психологов к поиску новых путей и методов обучения, обеспечивающих гармоничное развитие мышления и личности учащихся, более полное раскрытие их творческого потенциала. В 1965 г. вышел сборник научных трудов под редакцией Л.В. Занкова, в котором была представлена разработанная им и его сотрудниками *экспериментальная дидактическая система* как принципиально отличный от традиционной системы тип обучения.

Л.В. Занков выдвинул гипотезу, согласно которой изменение причин, обусловливающих ход общего развития школьников, является существенным фактором их умственного развития и эффективности обучения.

Анализ учебников и учебных программ для начальных классов показал, что они не являются адекватными для полноценного общего развития младших школьников и не создают возможности для повышения эффективности усвоения знаний. В качестве основных характеристик учебного материала, ограничивающих познавательные возможности учащихся, Л.В. Занков выделил следующие: психологически не обоснованное облегчение учебного материала; медленный темп его изучения; чрезмерное и не выполняющее полезных функций повторение; непропорционально малое количество теоретических знаний. В организации процессов усвоения знаний в качестве негативных факторов он отмечал вербализм в обучении; опору преимущественно на память, а не на мышление учащихся; слабое развитие либо полное отсутствие внутренних побуждений к учению.

Оценивая состояние образования в целом, Л.В. Занков резко отрицательно относился к унификации форм обучения и процесса учебной деятельности, справедливо считая, что это препятствует развитию индивидуальности учащихся.

Основной принцип концепции развивающего обучения Л.В. Занкова — обучение на высоком уровне трудности, организация учебной деятельности таким образом, чтобы в ходе ее осуществления перед школьниками возникали препятствия, которые им нужно преодолевать. Для повышения объективности в определении степени трудности заданий Л.В. Занков ввел понятие «мера трудности», которая позволяет оценивать их в соответствии с познавательными возможностями учащихся каждой возрастной группы. Он считал, что, если трудности на пути осмысления учебного материала будут слишком значительными, ученик не сможет в нем разобраться и вынужден будет пойти по пути механического запоминания. Высокий уровень трудности в данном случае становится завышенным и из положительного фактора превращается в отрицательный. Большое значение он придавал также тому, какими задачами обучения и какими особенностями материала должны быть обусловлены трудности его изучения при овладении учащимися новыми знаниями для достижения максимального эффекта в развитии их мышления. Положительного влияния в этом смысле не оказывают, например, такие трудности, как объем материала или точное знание деталей. Трудность учебных заданий как фактор развития мышле-

ния учащихся заключается, с точки зрения Л.В. Занкова, в познании взаимозависимости и внутренних существенных связей явлений.

Установление психологически обоснованной меры трудности учебных заданий Л.В. Занков связывал с реализацией в обучении второго главного принципа своей системы, утверждающего ведущую роль теоретических знаний в обучении начиная с начальных классов. При традиционной системе основная задача психического развития младших школьников заключалась в разработке методик и создании оптимальных условий для формирования у них учебных умений и навыков — чтения, письма, счета, а также для формирования некоторых исходных простых понятий. Л.В. Занков не отрицал, что это необходимо для вхождения в учебную деятельность и овладения более сложными знаниями и умениями. Однако он считал, что и на начальном этапе формирование умений и навыков должно происходить на основе общего психического развития и более глубокого осмысления формируемых понятий, отношений и зависимостей.

Третий принцип развивающего обучения Л.В. Занкова касается темпа обучения и роли повторения материала. Он исключает из своей системы многократные и однообразные повторения, считая, что быстрый темп учебной деятельности также является психологически важной и оправданной характеристикой обучения на высоком уровне трудности. При этом высокий темп обучения он связывал не с количественным показателем выполненных заданий и решенных задач, а с качественным преобразованием приобретенных знаний, их углублением и установлением взаимозависимостей.

Четвертый принцип в системе Л.В. Занкова — это принцип сознательности обучения. Совпадение с основным принципом объяснительно-иллюстративного обучения имеет чисто внешний характер при глубоких различиях во внутреннем содержании. Если в объяснительно-иллюстративном обучении осознание направлено преимущественно на объекты познания, умения и навыки, то, по Л.В. Занкову, основное значение сознательности учения заключается в обращении учащихся на протекание учебной деятельности. Реализовать принцип сознательности учения — значит раскрыть перед учащимися основания необходимости изучения данного материала, выделения и заучивания конкретных его элементов; научить их анализировать источники возникающих трудностей и ошибок.

Л.В. Занков считал, что сформулированные им принципы развивающего обучения останутся только декларированием, если не будут определены и целенаправленно созданы учителем в процессе организации учебной деятельности психологические условия, способные помочь учащимся преодолевать возникающие трудности. Прежде всего это формирование внутренних побуждений к уче-

нию и ограничение действия внешних стимулов, к которым относится давление отметок и других подобных факторов. Внутренние побуждающие факторы возникают тогда, когда учителем создаются условия для раздумий, когда ребенок поощряется в стремлении самому доискаться до истины, испытать чувство удовлетворения от выполнения сложного задания. Усилия, связанные с преодолением трудностей, при этом также будут иметь место в действиях и переживаниях детей, но они будут обладать принципиально иным характером, нежели усилия, связанные с давлением извне. Они лишаются, как говорил Л.В. Занков, тягостного характера и не вызывают напряжения в учебной деятельности. Второе важное условие реализации развивающего обучения — дать простор индивидуальности, выражающей уникальность побуждений, желаний, стремлений и возможностей каждого ученика.

Л.В. Занков неоднократно подчеркивал, что предложенная им дидактическая система направлена на оптимальное общее развитие учащихся. Не отрицая внутренней обусловленности процесса развития, он на основе теоретических и экспериментальных исследований доказал, что тип обучения как его внешняя детерминация является важнейшим фактором умственного и личностного развития учащихся.

Основные положения теории развивающего обучения Л.В. Занков сформулировал в 1970-е гг. Эта теория сыграла большую роль в реформировании объяснительно-иллюстративного типа обучения. К настоящему времени поставленные им проблемы во многом уже решены. Интенсивно развиваются вариативные формы обучения, издаются альтернативные учебники. Сформулированные Л.В. Занковым психолого-педагогические принципы используются при составлении учебников, программных и методических материалов. Особо широкое применение они нашли в практике обучения младших школьников. Во многих школах созданы экспериментальные классы, работающие по системе Л.В. Занкова. Исследование хода и результатов развития детей, обучающихся в них, доказывают ее действенность и перспективность.

39.4. Гипотеза П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий

Эта психолого-педагогическая концепция является одной из наиболее разработанных (как теоретически, так и практически) в современной педагогической психологии, причем не только в отечественной. Примечательно, что автор скромно называл свою конст-

рукцию именно гипотезой, а не теорией. За последние годы к названию концепции обоснованно добавлено прилагательное «планомерное», отнесенное к существу авторского подхода к управляемому процессу формирования мышления. Гипотеза П.Я. Гальперина имеет не только конкретно прикладное, психолого-педагогическое, но и глубокое общепсихологическое значение. У автора существовал особый взгляд на сам предмет психологии, и эта позиция когда-нибудь еще станет предметом достойного обсуждения и соответствующего развития.

Гипотеза построена, по существу, на трех *основных положениях*, или психологических идеях, допущениях:

✓ идея *интериоризации* как процесса, объясняющего происхождение психической деятельности из деятельности внешней, материальной, но переведенной, «перенесенной» в идеальный план отражения и в нем качественно преобразованной. В частности, и мышление как система умственных действий «возникает» из практических, предметных действий. Человек может произвести в уме сложение чисел, например, потому, что ранее делал это со счетными палочками, цифрами и другими знаковыми символами.

В психике существует не просто образ объективного предмета, но и образ поля возможных (и нужных) действий с этим предметом. Идеальный, абстрагированный от конкретной материальности образ создается в действии, а не в автоматическом «испарении» объективной реальности. Гипотетический процесс интериоризации можно и нужно целенаправленно организовывать и использовать в ходе процесса обучения;

✓ авторская идея последовательных *этапов* интериоризации, которые отличаются характером или формой отражения действия, степенью его воспроизведения (исполнения), а также систематическими преобразованиями формируемого действия по особой системе параметров. Нельзя сказать, что подобные этапы или параметры были полностью неизвестны предшествующей психологии. Но их систематизация в контексте «объяснительных» категорий интериоризации — экстериоризации явилась значительным вкладом в соответствующую психологическую теорию и практику;

✓ третье положение определяется как утверждение необходимой *преемственности*, четкой последовательности, планомерности и тщательной управляемости выделенных этапов интериоризации. Полноценное действие более высокого отражательного порядка может быть получено, сформировано только в опоре на все его предшествующие формы. В этой связи обучение, построенное на данной концепции, расценивалось некоторыми оппонентами как излишне управляемое, чрезмерно регламентированное.

Процесс обучения, построенный на перечисленных основаниях, реализует *методологию*, принципиально отличающуюся от традиционных теоретических и методических подходов. Ее суть заключается в том, что, по мнению П.Я. Гальперина, действие нужно целенаправленно строить, вести, а не просто наблюдать, фиксировать его самопроизвольные изменения и в лучшем случае их корректировать. Возможно, в этом присутствует определенный психологический «максимализм», направленный на практическую реализацию известного методологического принципа: формирующий, генетический, эволюционный подход к изучению психики.

Для практической реализации новой методологии необходимо следующее:

✓ четкое знание и описание конкретной цели обучения, однозначное формулирование того, что именно предполагается сформировать: какое умственное действие, умение, понятие, их необходимые свойства и особенности;

✓ нахождение исходной материальной формы будущего умственного действия или понятия и тщательное систематическое выделение всех условий и факторов его предстоящего формирования;

✓ формирование, построение внешнего материального действия при обязательном наличии тщательно разработанной системы внешних средств, рекомендаций и указаний о правильности выполнения учебных действий, об их соответствии учебному материалу;

✓ планомерная организация управляемой, поэтапной отработки формируемого действия по особой, авторской системе параметров, т.е. целенаправленное осуществление процесса интериоризации как преобразования материального действия в мысль о нем.

Во внутренний план отражения переходит, конечно, не само формируемое материальное действие, а лишь его определенные, видоизмененные, автоматизированные и редуцированные «части», полная регламентация которых невозможна. Но для практики важнее всего полученное в данной концепции доказательство самого факта педагогической реализации идеи и принципа интериоризации.

Конечно, любое обучения не начинается с психологического «нуля». Выполнение исходной, материальной формы действия опирается на уже сложившиеся формы и средства психики, на имеющиеся умственные действия, поэтому некоторые виды знания могут быть приняты человеком как бы «с лету», в уме, без развернутой этапности интериоризованного процесса усвоения.

Всякое вновь формируемое знание «накладывается» на прежнее и при этом видоизменяется, взаимодействует с имеющейся психикой, поэтому процесс обучения не может быть унифицирован раз и

навсегда. Невозможно по одинаковой методологии и универсальным правилам обучать «всех и всему». Образовательной практике необходимы вариативность, квалифицированный подбор техник и технологий, адекватных целям и субъектам учебно-воспитательного процесса.

П.Я. Гальперин формулирует оригинальную авторскую трактовку состава всякого действия, в котором выделяются две части: ориентировочная и исполнительная, причем первая является психологически ведущей.

Ориентировочная часть (или ориентировочная основа действия — ООД) выполняет, по мнению автора, следующие функции:

✓ познавательную, т.е. реализующую процесс построения субъективного образа мира;

✓ планирующую, посредством которой обеспечивается «программа» будущего действия, его «разумность» как ориентация на существенные свойства отраженного предмета, объективные условия решаемой психикой задачи;

✓ контрольную, в которой заключена функция осознания, внимания к ходу и качеству выполняемого действия.

Таким образом, ориентировочная часть — это своеобразный аппарат управления действием посредством созданных и меняющихся идеальных, психических образов, поэтому в ориентировочной части заложены, по существу, все особенности и характеристики действия, его ход и конечная результативность.

Исполнительная часть действия — целенаправленное преобразование исходного материала, т.е. предмета действия (материального или идеального). Это часть результирующая, стоящая «на выходе», а потому традиционно исследуемая, принимаемая обычно за действие в целом. Согласно общепсихологической позиции П.Я. Гальперина, психический образ служит именно для ориентировки и возникает в ней. Вся психическая деятельность является в целом ориентировочной, что и составляет предмет психологии.

Далее вводится понятие трех типов ориентировочной основы действия и дается описание их особенностей и последствий, возникающих в ходе обучения.

1. Первый тип называется *неполной ООД* и характеризуется тем, что обучаемому показывается образец выполнения действия и его конечный результат. По сути, это обучение по принципу: «Делай, как я», когда, по существу, нет указаний о правильности выполнения действия, нет анализа условий его ожидаемой успешности. Такая ориентировка характерна для процессов стихийного научения, для каких-то начальных, недостаточно оформленных видов зна-

ний и умений, работы непрофессионального «учителя». В этих случаях знания и умения формируются по типу «проб и ошибок», когда происходит чисто эмпирическая, порой механическая подгонка получаемого результата к тому, что требуется по заданному образцу. Здесь ошибки ученика неизбежны, необходимы и являются как бы главным «учителем». Формируемое действие включает много лишних операций, его результат неустойчив. Действие не имеет обобщенности, а потому плохо переносится в новые, измененные условия. Конечно, в своем чистом виде первый тип ориентировки встречается в обучении не так уж часто, хотя факты его присутствия в жизненном процессе и даже в системе широкой образовательной практики отнюдь не являются исключительными.

2. Ориентировка (ООД) второго типа носит название *полной для отдельных образцов*. Таким образом, к предшествующей ориентировке добавляется тщательная система указаний о правильности выполнения действия. Для этого необходимы анализ учебного и формируемого действия, анализ материала (предмета действия) в части его соответствия выполняемому действию. Составление такой ООД — процесс кропотливый, трудоемкий и творческий, требующий профессионального знания не только психологии и педагогики, но и того предметного содержания, на усвоение которого направлен данный процесс обучения.

При ориентировке второго типа пробы и ошибки являются уже случайными, причем они носят качественно другой характер. В принципе, ошибки неизбежны при любой организации обучения, поскольку живому человеку свойственно ошибаться, и это необходимо учитывать, даже просчитывать. Другое дело — ошибки не случайные, а заложенные несовершенством самой системы обучения. Такие ошибки не столько обучают, сколько приводят к неоправданной трате сил и времени. Но существуют и «полезные» ошибки, которые могут быть специально предусмотрены преподавателем в ходе учебного процесса. При грамотной организации — это надежный способ привлечения внимания учащихся, активизации их мышления, стимулирования самостоятельности, деятельности контроля и самоконтроля в процессе учения.

Действия, формируемые на основе полной для отдельных образцов ООД, считаются устойчивыми, гибкими, достаточно обобщенными. Их результат стабилен, перенос надежен. Однако формируемые знания являются эмпирическими, не строго понятийными. В них нет разделения случайного (ситуативного) и закономерного (существенного).

3. Наконец, ориентировка третьего типа называется *полной* и считается в некотором смысле предельной, а значит, трудно достижимой. Здесь осуществляется планомерное обучение анализу новых заданий, материала, действий и выделению опорных точек и условий правильного их выполнения и использования. Это обучение ориентировке на единицы материала, единицы действия и правила их сочетания, а также обучение учащихся самостоятельному построению ориентировочной основы действия.

При такой ориентировке результаты обучения являются наивысшими. Сами условия формирования знаний и деятельности становятся для учащихся разумными. Учебный материал раскрывается в своем внутреннем строении, происхождении, объективных связях и развитии. Знания устойчивы и понятийны. Последние складываются в особый тип теоретического мышления, которое опосредствует всю психику, формирует понятийный подход к познаваемому миру.

Следует подчеркнуть, что кроме типа ООД возможности формируемого у учащихся мышления зависят от характера мотивации, вооруженности умственных действий особыми эвристическими приемами. Последние два фактора эффективности обучения — мотивационный и креативный — в современной педагогической психологии исследованы пока не столь основательно, как собственно предметная, содержательная сторона обучения.

Одной из системообразующих составляющих обсуждаемой концепции служит выделение системы параметров или показателей, характеризующих любое действие. По этим параметрам и осуществляется планомерная, поэтапная интериоризация. Итак, действие может быть описано четырьмя характеристиками, или *параметрами*: фактический уровень выполнения действия; полнота выполняемых операций; мера обобщенности; степень освоения.

Центральное место здесь занимает первый параметр, выделяющий пять психологических *уровней выполнения* действия. Рассмотрим эти уровни в направлении от простого к сложному:

→ прослеживание чужого действия в поле восприятия;
→ материальное действие с материальными предметами;
→ действие в плане громкой речи (без материальных предметов);
→ внешняя речь «про себя»;
→ внутренняя речь.

Как видим, обозначенные уровни отличаются формой отражения предмета действия и средствами его фактического исполнения, практической реализации.

Самой простой по психологическому составу и относительно пассивной формой действия принято считать его наблюдение, *прослеживание*, исполнение *средствами перцепции*.

Материальная форма действия осуществляется с объективными предметами, оперируя их непосредственно данными образами. Здесь активно задействована моторика, всевозможные психомоторные связи и координации, мышление, память, внимание и другие психические процессы в зависимости от сложности реализуемого материального действия. Выполнить такое действие сложнее, чем воспринимать его в исполнении другого человека. Однако без такого «предшествующего» восприятия не было бы эффективной материальной формы действия.

Новая, *речевая форма* выполнения действия означает принципиальную смену образа предмета действия, которым становится слово. Речь выступает единственным носителем, исполнителем всего процесса. Это совершенно иное действие, оперирующее другими, словесными образами и знаками, которые материализуют, транслируют некие идеальные, собственно психические образы. Но речь остается еще материальной формой действия.

Следующий уровень действия, именуемый *внешней речью «про себя»*, в данной схеме рассматривается как первое собственное умственное, психическое действие. Некоторая искусственность такого названия вызвана тем, что по исполнению такое действие является внутренним, лишенным материальных опор и выполняемым в идеальном плане отражения. Но по форме такая речь является почти развернутой, не сокращенной грамматически. Человек беззвучно, без опоры на работу материального речевого аппарата тем не менее как бы проговаривает про себя некую трудную для понимания мысль, какое-то несложившееся умственное действие. Подобные речемыслительные затруднения и своего рода перекрещивания для учебного процесса вполне естественны и порой необходимы.

Наконец, психологически высший уровень выполнения действия — *внутренняя речь*, которая есть результат сокращения, обобщения, мыслительной отработки, автоматизации предшествующей формы умственного действия.

Реальное, живое и достаточно сформированное действие может выполняться человеком одновременно на нескольких выделенных уровнях. Например, можно параллельно писать, это же говорить и думать о том же. Однако в обычной жизненной практике указанные уровни все-таки разведены и находятся в постоянных взаимодействиях, отношениях взаимообмена, причем человек, ничего не знающий об уровнях, совершенно незнакомый с психологией, зачастую интуитивно использует в жизненной практике описанные психологические феномены.

Например, какие-то обстоятельства поставили перед индивидом непростую задачу (интеллектуальную, поведенческую, эмоциональную), с которой он не может сразу справиться, не видит нужного выхода, не решается на что-то. Что в таких случаях делает человек? Где ищет помощи? Он обсуждает, проговаривает свою проблему с самим собой, с другим человеком, т.е. выносит несложившееся умственное действие на уровень речевой отработки. Можно «подняться» и до уровня материальной формы действия: изложить свою проблему на бумаге, осуществить что-то чисто физически, в своем реальном поведении, просто сделать руками. Подобные средства, как правило, помогают личности, и отработанная, решенная задача уходит, интериоризуется на уровень приемлемого внутреннего отношения, становится обобщенным умственным действием, сокращенной мыслью о существующей проблеме. По сути, на подобных общепсихологических механизмах и приемах, профессионально отработанных до совершенства, строится значительная часть психологического консультирования и психотерапии.

Вторым параметром всякого действия выступает *полнота выполняемых операций*, т.е. показатель их развернутости или, напротив, сокращенности, слитности. Такие изменения операционального состава действий и деятельности подробно изучены при выработке навыков и умений. Они выступают необходимой составляющей процесса формирования любого действия. По мере обучения идет поэтапный, скачкообразный переход от развернутости к сокращенности, но при необходимости (в условиях затруднений) действие может вернуться к начальному, развернутому исполнению.

Третий параметр действия характеризует меру его *обобщенности* по материалу и типам решаемых задач, отражаемых закономерностей. Высокосформированное умственное действие является адекватно универсальным, гибким и может применяться к широкому типу задач и жизненных ситуаций. Но для этого в процессе обучения необходимы специальная отработка данного параметра, вариативность предметов формируемого действия, содержательное обобщение классов и типов решаемых задач. Обобщенность умственного действия у взрослого человека — одно из проявлений высокого профессионализма и развития интеллекта в целом.

Наконец, четвертой характеристикой действия принято считать *степень его освоения*, которая является, по-видимому, комплексной и включает в себя элементы предыдущих параметров. Это показатель стереотипности действия либо разновидности его форм, его устойчивости, завершенности, опосредствованности, осознанности.

В качестве итога всему сказанному перечислим шесть *этапов*, по которым проходит процесс формирования умственного действия по данной концепции.

→ *Мотивационный* этап, на котором осуществляются актуализация потребности, внедрение мотивов (внешних или внутренних) предстоящей учебной деятельности, формируется общее положительное отношение к процессу учения, учебной задаче и учебному действию. Обеспечение мотивации учения является одной из важнейших проблем психологии. Традиционные педагогические конструкции зачастую оставляют мотивационные вопросы как бы за скобками, как сами собой разумеющиеся, решенные. В действительности эти вопросы представляют особую психолого-педагогическую сложность. Эти вопросы не только и не столько о внешнем побудителе деятельности, сколько о внутреннем, смыслообразущем мотиве, задающем не только результат учения, но само отношение учащегося к обучению, знанию, миру вообще.

→ На втором этапе происходит построение *ориентировочной основы* действия как своего рода проекта, образца конечного результата. Это подробная, очень тщательная и полная система указаний, составленная по третьему типу ООД. Это разметка образца в опоре на объективное содержание предстоящего действия, выделение в предмете и действии существенных связей и отношений в их происхождении и развитии. Обучение начинается не с практического действия «по образцу», а с предварительной, исчерпывающе полной ориентировки учащихся.

→ Третий этап составляет *материальная* (или материализованная в знаках) форма действия, т.е. практическое выполнение последовательной системы заданий. На данном этапе (как и на всех других) идет последовательная отработка формируемого действия по всей системе его параметров: полнота, обобщенность, степень усвоения. Действие становится автоматизированным навыком или умением, без чего невозможно продвижение процесса его интериоризации.

→ Четвертый этап называют иногда *речевой отработкой* формируемого действия. Его суть заключается в отрыве обучаемого от материальных предметов и переносе действия в план внешней (громкой) диалогической речи. В результате речь становится единственным носителем формируемого процесса: действия и задачи. Происходят и отрабатываются значительные, системные психологические преобразования действия: качественно меняется ориентировка на объективное предметное содержание, «переведенное» на его знако-

вое, словесное выражение. Достигнутое на предыдущем этапе обобщение обретает форму абстракции, что отражается и в сознании учащегося. По мере управляемого формирования речевая форма действия также сокращается, упрощается, автоматизируется, становится все более выразительной, стереотипной, понятийно вооруженной. Но это еще материальная форма действия.

→ Пятый этап внешней речи «про себя» является уже собственно умственной, психической формой действия. В процессе обучения это порой вынужденный, неизбежный, промежуточный этап усвоения, требующий для учащегося беззвучного, но достаточно полного словесно-понятийного «проговаривания» про себя. Мысль еще не настолько сложилась и оформилась, чтобы суметь оторваться от своего речевого исполнения и выражения. Такое действие лишается материальной звуковой опоры, беззвучна и неосознанна производимая артикуляция. Звуковая форма речи становится психическим представлением, звуковым образом слова, который будет постепенно уходить из сознания.

→ Последний этап *внутренней речи* есть качественное следствие сокращения и автоматизации умственного действия, возникшего на предыдущем этапе. Меры такого сокращения и обобщения могут быть самыми различными: от вполне развернутой мысли до сжатого в субъективном образе понятия. Так реально существует вся человеческая психика. Сознание освобождается от речевой части умственного действия, в психологическую «работу» включаются и другие знаковые средства: цифры, формулы, символы, схемы, модели, коды. При необходимости (высказывание, продумывание, затруднения) речевая часть возвращается в сознание и осуществляет свою «работу». В сознании присутствуют само предметное содержание умственного действия и мысль об этом предметном содержании. Рабочее и контрольное действия, существующие и функционирующие на предыдущих этапах самостоятельно, сливаются в единое, целостное умственное действие. Внешний контроль становится психологической категорией внимания, которое объединяется с самим предметным образом. В результате в сознании могут быть представлены и при необходимости разделены как бы *две стороны мысли*: ее предмет и мысль о нем. Отсюда, например, и возможность разделения в человеческом сознании самого переживания и предмета, на который оно направлено.

Отметим, что психолого-педагогическая концепция П.Я. Гальперина имела довольно широкое практическое использование в 1960—1980-х гг., несмотря на то, что такая реализация требует сложной

исследовательской работы. Систему применяли к разным задачам и учащимся: к дошкольникам, школьникам, студентам, курсантам, слушателям военных академий. Результат обучения был всегда высоким и надежным, что заложено в самой психологической основе и методологии такого обучения.

39.5. Концепция В.В. Давыдова о содержательных обобщениях в обучении

В своих исследованиях В.В. Давыдов подчеркивал, что любая система обучения является развивающей. Все проблемы заключаются в том, что конкретно каждая из них развивает в психике и личности ребенка. Анализируя с этой точки зрения традиционную систему обучения, он пришел к выводу, что используемые в ней методы преподавания развивают у детей *эмпирико-рассудочный* тип мышления, свойственный житейской практике человека. Основу его составляют *эмпирические обобщения*, осуществляемые посредством сравнения и обозначения словом внешне одинаковых общих свойств предметов, которые становятся содержанием понятия об этом классе предметов. Функция эмпирического обобщения состоит в упорядочении многообразия предметов и их классификации. Такой тип мышления дает человеку возможность хорошо ориентироваться в системе уже имеющихся у него знаний о предметах и явлениях действительности и выполнять стереотипные действия.

Усложнение многих видов труда, увеличение места и значения управленческого звена в производственном процессе, научный прогресс и стремительно нарастающий поток информации как наиболее характерные явления современного социализма отчетливо показали, что эмпирико-рассудочный тип мышления не соответствует требованиям общества к развитию творчески мыслящего человека, умеющего самостоятельно овладевать новыми знаниями.

В.В. Давыдов поставил задачу научить ребенка учиться самостоятельно, т.е. сделать его субъектом собственного образования. Путь к этому он видел в том, чтобы с первых дней обучения формировать у детей творческое отношение к действительности, способности к самостоятельному теоретическому познанию. В книге «Виды обобщения в обучении» он обосновывает идею формирования принципиально новой системы школьного образования, формирующей иной тип мышления — *научно-теоретический*, построенный на теоретических или содержательных обобщениях. *Теоретические обобщения* осуществляются путем анализа эмпирических данных

о каком-либо объекте с целью выделения существенных внутренних связей, определяющих его как целостную систему. Данный тип обобщений соответствует развитому состоянию науки, ее теоретическому этапу.

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова основывается на идее о том, что образование должно быть *научным*, т.е. ребенок должен усваивать научные теоретические понятия. Для этого у него необходимо сформировать теоретическое отношение к действительности, способность оперировать теоретическими (а не эмпирическими) понятиями, произвольность психических процессов, потребность в учебной деятельности и научном познании. Соответственно учебная деятельность должна развиваться как усвоение учебных предметов, адекватных научным знаниям и по их содержанию, и по способу изложения.

Теория о содержательных обобщениях в обучении исходит из понимания ребенка как обладающего значительно более высокими потенциальными возможностями, чем это соответствует представлениям, на которых базируется традиционная система обучения. Задача изменения формируемого в обучении типа мышления могла быть решена только в условиях кардинального преобразования целей, содержания и методов обучения.

Существенная роль в обосновании подхода В.В. Давыдова к реформированию системы обучения принадлежит разработанной им совместно с Д.Б. Элькониным теории учебной деятельности. Согласно последней основным компонентом учебной деятельности является *учебная задача*. По психологическому содержанию учебная задача отличается от конкретно-практических задач, результатом решения которых является изменение объекта. При решении учебной задачи главный результат состоит в изменении самого субъекта. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте. Значимыми компонентами учебной деятельности являются также особые действия по решению задач, обеспечивающие построение содержательных обобщений и соответствующего способа ориентации в объекте. К таким действиям относятся:

✓ постановка проблемы, разрешение которой требует овладения новым понятием;

✓ преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы предметов или понятий;

✓ моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

✓ раскрытие свойств всеобщего отношения и их частных проявлений;

✓ контроль за выполнением предыдущих действий;

✓ оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Контрольно-оценочным действиям В.В. Давыдов придавал особое значение, подчеркивая, что они развивают способности учащихся к рефлексии на собственные познавательные процессы, что составляет существенную сторону теоретического мышления.

Формирование полноценной учебной деятельности происходит на основе изучения учебного материала посредством организации системы учебных действий, адекватных содержательному обобщению, которое выступает как идеальное отражение внутреннего движения и развития объекта. Способом изложения учебного материала является восхождение от абстрактного к конкретному. Учебная деятельность начинается с усвоения ребенком всеобщих способов ориентации и действий в данной области, теме или классе задач. Деятельность, которую должны совершать школьники, по ее характеру и содержанию В.В. Давыдов приравнивал к исследованию, так как в сжатой форме в ней воспроизводятся действия, приводящие к построению научных понятий. Но учебная деятельность — это не подлинное исследование, а его своеобразная учебная модель, или квазиисследование. В процессе реализации этой модели в школьном обучении у учащихся формируется внутренняя позиция исследователей. Они испытывают все чувства, связанные с творческой деятельностью: вдохновение, напряжение поиска, удивление и радость первооткрывателей.

Идеи развивающего обучения В.В. Давыдова стали основой широкой педагогической практики в нашей стране и за рубежом. На начальных этапах развития концепции содержательного обобщения под руководством В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина были организованы экспериментальные классы, в которых преподавание ряда предметов (математика, русский язык, физика и др.) велось по специально разработанным учебным программам. В 1959 г. для проведения исследований в форме экспериментального обучения при Институте общей и педагогической психологии АПН СССР (сейчас — Психологический институт РАО) была создана база в школе № 91 г. Москвы. С 1964 г. она стала экспериментальной: преподавание основных школьных дисциплин ведется по системе В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина начиная с первого класса. Целью обучения в этой школе стала главная идея развивающего обучения, сформулированная В.В. Давыдовым, — «спроектировать и сформи-

ровать такую учебную деятельность школьников, новообразованиями которой станут их действительное желание и умение учиться, т.е. они станут субъектом этой деятельности». Затем аналогичные базы были организованы в Туле, Харькове и других городах. В течение всего этого времени проводились теоретические и экспериментальные исследования, доказавшие высокую эффективность развивающего обучения на основе содержательных обобщений. С начала 1990-х гг. система Давыдова и Эльконина официально введена в число действующих в настоящее время в России государственных образовательных систем.

В настоящей главе были рассмотренны наиболее значительные, «революционные» концепции психологии обучения, авторы которых выступали за преодоление кризиса образования в современном мире. Все они имеют глубокое теоретическое обоснование и положительные результаты внедрения в практику школьного обучения. Новые идеи сильно изменили традиционную систему обучения: она обогатилась новыми теориями и методами. В современных условиях принцип вариантного образования предоставляет школам право выбирать в рамках принятых государственных систем ту систему, которая соответствует их общепедагогическим установкам и образовательной концепции.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем заключаются преимущества программированного обучения и каковы его недостатки?

2. Каким образом дифференцируются понятия «задача» и «проблемная ситуация» в теории проблемного обучения?

3. Какие свойства мышления и личности развивают активные методы обучения?

4. Каковы основные принципы дидактической системы Л.В. Занкова?

5. Какие виды обобщения вы знаете? В чем заключается их роль в обучении?

6. При каких условиях обучения ученик формируется как субъект учебной деятельности?

7. В чем заключаются особенности методологии обучения, построенного на психолого-педагогической концепции П.Я. Гальперина?

! *Тестовые задания*

1. Закрепление правильных реакций в программированном обучении достигается посредством...

А. Анализа ответов.

Б. Повторения.

В. Упражнения.
Г. Подкрепления.

2. Высший уровень проблемного обучения характеризуется...
А. Умением решать сложные задачи.
Б. Самостоятельной формулировкой проблемы и поиском ее решения.
В. Возникновением познавательной потребности.
Г. Быстрым темпом усвоения учебного материала.

3. В концепции развивающего обучения Л.В. Занкова высокий уровень трудности определяется...
А. Большим объемом учебного материала.
Б. Самостоятельным изучением учебного материала.
В. Познанием существенных связей явлений.
Г. Необходимостью запоминания большого количества информации.

4. Научно-теоретический тип мышления характеризуется...
А. Усвоением логических форм.
Б. Формированием содержательных обобщений.
В. Овладением большой суммой знаний.
Г. Умением четко излагать свои мысли.

Глава 40

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

40.1. Контроль в структуре обучения и проблемы его формирования

Управление образовательным процессом немыслимо без соответствующего контроля, поэтому контрольные действия и деятельность являются одним из условий общей эффективности образования. Контроль как проверка чего-либо, как воздействие — это часть любой управленческой деятельности, в том числе и преподавательской. Грамотно организованный и эффективный контроль не существует самостоятельно, отдельно от целостной деятельности, а находится в общем ее потоке, структуре. Контролю как действию, как особой деятельности предшествуют своя мотивация, планирование, организация.

Контроль — это проверка, сличение образца и фактического исполнения учебного действия, сопоставление сформулированной цели и реального результата. Деятельность контроля психологически специфична тем, что, периодически подключаясь ко всем другим, она не имеет собственного продукта. Предметом контроля является сравнение. Его конечный результат — продукт какой-либо конкретной деятельности (чтение, рисование, труд). Причем контроль может как повышать эффективность конкретной предметной деятельности, так и, напротив, мешать ей, действовать разрушающе. Понятие и действие квалифицированного контроля не равносильно чрезмерной опеке, повсеместному вмешательству в реализуемый процесс, постоянному исправлению, понуканию или одергиванию.

Приведем некоторые достаточно распространенные, преимущественно психологические *ошибки* контрольной деятельности:

✓ отсутствие систематичности, т.е. плановости, упорядоченности, организованной целостности;

✓ неоправданная обобщенность, тотальность, контролирование «всего и вся» без выделения четких целей и образцов;

✓ отсутствие должной гласности, т.е. неоправданная скрытность, подобная тайной слежке и подглядыванию за людьми;

✓ чрезмерные педантичность, формализм, проявляющиеся, например, в ориентации не на суть дела, а на его бумажное или другое формально отчетное исполнение;

✓ подчеркнутое недоверие к субъекту контроля, подозрения в обмане, проявление общего неуважения к человеку и его деятельности;

✓ отсутствие обратной связи с контролируемым, т.е. невнимание к его отношению к проводимому контролю, его оценке полученных результатов;

✓ поверхностность как контролирование второстепенных компонентов дела, как недопустимое для контроля проявление собственной некомпетентности;

✓ нестандартность контрольных мероприятий, проявляющаяся, в частности, в произвольном установлении сроков, завышенных требованиях, неадекватных просьбах, советах или требованиях;

✓ недопустимое вмешательство в ход контролируемой деятельности, ее организацию и установленный ритм;

✓ недопустимый (не всегда осознаваемый) субъективизм, выражающийся в выборе объектов или субъектов контроля, в излишней придирчивости или, напротив, терпимости к реальным расхождениям цели и результата контролируемой деятельности.

Психологически главным для исполнителя внешней контрольной деятельности является правильное понимание *цели* контроля. Она заключается не в порицании или поощрении, а в посильном способствовании повышению эффективности контролируемой деятельности, в том числе и за счет активизации известных «человеческих факторов».

Основное направление *развития* контроля и усиления его позитивного влияния на процессы обучения и воспитания — это смещение контроля с результата (с конца) на сам образовательный процесс, его течение, этапы планирования и организации (к началу). Чем раньше начинается квалифицированный контроль, тем он эффективнее. В этой связи принято выделять три условных вида контроля: предварительный, текущий, заключительный, каждый из

которых требует своей психологической организации и специфики исполнения.

По отношению к реально действующему человеку контроль может быть внешним или внутренним. *Внешний контроль* осуществляется другой личностью, учителем и в организации учебного процесса является первичным. В младшей школе вся учебная деятельность школьника формируется исключительно под контролем преподавателя. Но при грамотной организации образовательного процесса необходимо целенаправленное формирование самостоятельного, *внутреннего контроля*. Сформированная деятельность учения характеризуется наличием *самоконтроля*, когда все этапы и составляющие учения планируются, реализуются и контролируются самим учащимся. Для достижения этого в учебном процессе требуются постановка специальных учебных задач, особая психолого-педагогическая отработка, формирование контрольных действий учащихся. Самоконтроль должен быть осознанным, принятым личностью как объективная и субъективная необходимость. Формирование самоконтроля подчиняется тем же закономерностям, что и развитие самосознания в целом.

Психологически своеобразный и перспективный ход в направлении целенаправленного формирования самоконтроля личности намечен и реализован в работах П.Я. Гальперина, посвященных категории внимания. Внимание как особое психическое состояние представляет результат поэтапной интериоризации внешней, предметной деятельности контроля. Внутренний контроль является одной из функций внимания. Но эта функция «включается» и, соответственно, осознается, когда в нормальном течении процесса возникают какие-либо трудности, когда обнаруживается расхождение между результатом и намерением. В противном случае контроль вреден и может помешать ходу деятельности, если подключается к тем процессам, которые ранее были автоматизированы.

Попробуйте, например, сделать предметом своего внимания, осознавать, постоянно контролировать процесс дыхания. От этого он, конечно, изменится, нарушится, да и сознание окажется неадекватно «перегруженным». Внимание, сознание и контроль существуют в неразрывной психологической связке и непрерывно «кочуют» по человеческой психике (и деятельности), переходя из одного в другое. Осознанный контроль идентичен вниманию, поскольку то, что связано со вниманием, по определению осознается человеком. Неосознаваемый, автоматизированный контроль является «вторичным», производным психологическим образованием. Это результат формирования и внимания, и соответствующей деятельности (действий,

навыков, умений). Для целенаправленного и надежного формирования внимания, а значит, и самоконтроля необходимо вначале организовать четко управляемую внешнюю контрольную деятельность учащихся. Далее путем известной поэтапной и управляемой отработки она преобразуется во внутренний контроль, психологически превращается во внимание, ведь быть внимательным — значит, в частности, контролировать процесс.

Такой подход к формированию внимания и контроля не исключает, конечно, традиционных воспитательных путей и средств, адресованных к личности учащегося, его характеру, воле. Становлению самоконтроля способствует формирование множества характерологических особенностей личности. К ним можно отнести такие черты, как ответственность, дисциплинированность, исполнительность, самокритичность. В человеческой психике все связано, объединено живой, целостной и динамичной психологической структурой процессов, свойств и состояний личности.

40.2. Психологические вопросы педагогической отметки и оценки

Процесс оценивания результатов обучения не отделим как от контроля, так и от всех других компонентов образовательного процесса, поэтому оценка знаний учащихся — это не разовая процедура, а комплексный, длительный, систематический процесс. Его основное предназначение заключается в определении степени, меры соответствия имеющихся знаний (или умений) тем, что предварительно планируются, требуются «на выходе» учебного процесса. *Оценка* выступает как некий универсальный показатель уровня знаний, общей образованности учащихся, отчего на практике возникает немало педагогических и психологических проблем. С точки зрения педагогики оценка выполняет следующие *функции*: контролирующую, обучающую, воспитывающую. Не умаляя важного значения первых двух функций, психология делает акцент на необходимости реализации именно *воспитывающей* мотивирующей функции оценки.

Оценивание как систематический, организованный процесс включает в себя следующие *компоненты*.

1. Установление и четкая формулировка *целей* конкретного этапа обучения или образовательного процесса в целом. Поставленная цель должна обладать свойством проверяемости, т.е. иметь понятные, четкие, объективно воспроизводимые и желательно изме-

ряемые показатели и особенности. Самым распространенным на практике вариантом описания целей обучения является перечисление качеств знаний, предполагаемых в результате. Здесь можно назвать множество параметров, каждый из которых способен стать решающим в процессе оценивания. Это, например, понятийность, концептуальность, направленность, обобщенность, осознанность, прочность, гибкость, действенность, обновляемость, полнота. Проблема в том, что за каждым таким качеством знания должны стоять объективные, проверяемые критерии. Но они существуют далеко не всегда. В таком случае процесс оценивания изначально обречен на неудачу.

При оценке знаний необходимо осознанно учитывать заложенный или ожидаемый *уровень* обученности. Так, дословное воспроизведение учебного материала заслуживает высшей оценки лишь в том случае, если предполагаемая (или сформулированная) цель обучения сведена к полному и прочному запоминанию. Если же целью учебного процесса выступает понимание учебного материала, оценка того же знания должна быть иной.

2. Вторым компонентом процесса оценивания является выбор адекватных *контрольных заданий*, проверяющих, устанавливающих меру достижения поставленных целей обучения. Такие задания могут быть общими и частными, теоретическими и практическими, подразумевать короткий ответ либо развернутое изложение, содержать проблемный вопрос или быть сугубо описательными. Вариации заданий и их сочетания неисчислимы, но проблема заключается в том, чтобы эти контрольные задания соответствовали как целям, так и содержанию конкретного учебного предмета. Что из пройденных знаний необходимо человеку для реальной жизни и работы по окончании учебы? Подобные вопросы тесно переплетаются с глобальными проблемами всей системы образования.

3. Третий, завершающий этап состоит в непосредственном *выставлении*, объявлении, оглашении традиционной для школы отметки или каким-либо другим способом выраженной оценки результатов проверки знаний. Проблема оценивания качества знаний содержит в себе вполне определенные и непростые количественные аспекты. Необходимо различать два близких, но не синонимичных понятия: «отметка» и «оценка». Педагогическая *«отметка»* — это некая универсальная «количественная» мера знания, принятая и узаконенная в современном массовом образовании. *Оценка* — это понятие более качественное, чем количественное, а потому предполагающее значительную психологическую гибкость, вариативность по сравнению с ограниченным диапазоном набора существующих цифровых отметок.

Первое требование к любой оценке (или отметке) — это обеспечение ее *объективности*, под которой имеется в виду не известная философская категория, а обыкновенная проверяемость, доказательность, обоснованность, соответствие реальности, нормам и стандартам, максимальная защищенность от неустранимой субъективности любого человека, в том числе и преподавателя.

Современная система «отметочного» оценивания знаний содержит в себе целый ряд нерешенных, открытых, но редко обсуждаемых педагогами *психометрических* вопросов. Если принять, что существующая ныне «пятибалльная» система является действительным измерением уровня знаний, то необходимо представлять объективные и специфические ограничения подобного «измерения».

Во-первых, в этой измерительной шкале отсутствует *«нуль»* как условная точка отсчета. Ведь знание не может быть «нулевым», т.е. абсолютно у человека отсутствующим. Такой нуль никем не узаконен, не расшифрован содержательно.

Во-вторых, при проведении любого измерения необходим учет особенностей и математических возможностей используемой *измерительной шкалы*. В психометрии выделяют четыре шкалы измерения: шкала наименований (номинативная), ранговая (или порядковая), шкала интервалов и шкала отношений. Каждая из них предполагает сугубо специфическую систему градаций измеряемых объектов, однозначно определяет допустимый (корректный) и адекватный математический аппарат. Например, *шкала наименований* представляет не столько измерение, сколько качественную классификацию объектов максимум на три класса: больше, меньше, равно (по отношению к существующему эталону). В данной шкале фактически нет количественной меры объектов. При использовании *ранговой шкалы* сопоставляемые, измеряемые объекты располагаются, ранжируются в порядке возрастания или убывания их величины, причем разность между смежными объектами не имеет значения. Измерение по *шкале интервалов* построено на равенстве разностей между всеми смежными парами величин. Эта разность выступает в качестве единицы измерения. Заметим, что в двух предшествующих шкалах такой единицы, эталона просто не существует. Наконец, *шкала отношений* построена на равенстве математических отношений между всеми смежными величинами. В этой шкале существует и «нуль» как точка отсчета.

По какой из этих шкал в действительности происходит измерение школьных (да и вузовских) знаний? Расположим весь набор отметок в порядке их увеличения: 1, 2, 3, 4, 5 — и рассмотрим, что в реальности стоит за этими цифрами. В чисто арифметическом пла-

не такую шкалу можно бы назвать шкалой интервалов. Но разве в содержательном плане есть «единица» измерения знаний? Разница между всеми смежными парами арифметически равна 1, но одинакова ли разница в знаниях, оцененных, например, 2 и 3, или 4 и 5? Если такая разница равна, тогда ученик, получивший 4, знает ровно в два раза больше, чем получивший 2. С точки зрения педагогической, предметной, знаниевой получается полная нелепица проведенных сравнений.

В ранговой шкале знания всех учащихся располагаются учителем от минимума — 1 до максимума — 5, при этом не существует формальной единицы измерения и нет равенства различия между «соседними» отметками. Такова реальная практика выставления школьных отметок. Однако данная шкала не является фактически пятибалльной. Единица в дневнике ставится крайне редко, да и то не в качестве оценки знания, а как восклицательный знак, возмущение учителя по поводу поступка школьника. Это относится практически и к «двойке», несущей в себе не «величину» знания, а негативизм отношения учителя, его укор, наказание за нерадивость. Отметки по ранговой системе не количественны, а качественны. Это обыкновенная классификация учащихся по группам успевающих и неуспевающих, в основе которой всего три величины: 3, 4, 5. В таком случае, например, некорректно, просто недопустимо вычисление средних арифметических значений школьных отметок, что, как ни странно, производится. Тогда что же эти отметки отображают и для чего используются?

По мнению ряда психологов (Ш.А. Амонашвили), в школьных отметках заключена лишь повелительная (императивная), командная власть традиционного обучения. Вместо показателя уровня знаний отметка становится стандартным олицетворением всей личности учащегося. Например, «отличник» — это замечательный, дисциплинированный, способный школьник, гордость класса и родителей. «Пятерка» существует как поощрение и восхваление, «двойка» — как резкое осуждение. Портрет «двоечника» характерологически противоположен и социально негативен. Они противопоставляются, сталкиваются как два «сорта» личности школьника. «Повелительную» роль отметки можно считать неким внешним стимулятором: человек учится, чтобы его не ругали, а везде хвалили. Но психологически грамотная, выверенная оценка должна прежде всего внутренне мотивировать учащегося.

Психометрическая сложность «отметочного» измерения знаний заключается в отсутствии четкого, стандартизованного *эталона*, или нормы знания. Установлено, что при выставлении отметки каждый

педагог (осознанно или интуитивно, в разных сочетаниях) использует три возможных эталона. Все они являются относительными, непременно сопоставляемыми со многими объективными и субъективными обстоятельствами процесса обучения и оценивания. Абсолютно объективного эталона, подобного метру или килограмму, для знаний просто не существует. Кроме того, сама процедура «измерения» знаний является видом взаимодействия, общения субъектов образовательного процесса. Потому на результатах оценивания в той или иной степени сказываются неустранимые и многочисленные психологические и социально-психологические явления, закономерности и механизмы.

Известно, что учащийся во время экзамена так или иначе волнуется, что необходимо учитывать при оценивании его знаний. Для большинства людей экзамен — это выраженно эмоциогенная ситуация, и психологические следствия этого могут быть самыми различными, а чаще всего негативными. Например, в психологии известен феномен «оптимума мотивации» (закон Йеркса — Додсона). Его суть заключается в том, что чрезмерная мотивация к наилучшему выполнению деятельности может психологически «преобразоваться» в сверхсильную и негативную эмоцию, которая оказывает на выполняемую деятельность разрушительное влияние. Возникает эмотивное поведение, эмоциональный шок, при котором человек временно забывает то, что знал, не справляется с делом, которое правильно исполняет в спокойной ситуации. При этом в его поведении возможны проявления элементов обычно не свойственной агрессии или, напротив, ухода, бегства от ситуации, возвращения к упрощенным формам поведения (слезы, жалобы, оправдания). Подобные явления не редки в ситуации экзамена и требуют от преподавателя не только терпения и сдержанности, но и адекватного, психологически грамотного разведения оценки уровня знаний и оценки наличного состояния учащегося.

Итак, при оценивании выделяются и используются три относительных эталона.

1. *Предметная* норма, которая характеризует знание самого учебного материала: методология, теории, законы, понятия, феномены. Все это представлено в соответствующих учебниках и пособиях, справочниках и научной литературе, конспектах и учебных программах. Есть учебные дисциплины, в которых учебный материал однозначно четок, а потому знание оценить легче, чем в случае многоголосицы существующих подходов и взглядов. При всей кажущейся объективности предметной нормы знания в процессе реального оценивания могут возникать дискуссионные вопросы. На-

пример, допустимы ли творчество учащегося на экзамене, наличие собственного мнения по предметным вопросам?

2. Наличие *социальной* нормы проявляется в том, что при оценивании знаний нескольких учащихся вольно или невольно осуществляется их сопоставление, сравнение одного с другим. Градации уровней знания много богаче ограниченного набора возможных количественных оценок, поэтому требуется учет межиндивидуальных, межгрупповых и других социальных различий. В оценке отдельного учащегося скрыто присутствует проекция представления педагога о распределении уровня знаний во всей учебной группе, классе или во всей школе, регионе. Определенной «социализации» оценки требует даже сам принцип «гласности» оценивания. Социальный эталон не нормирован никакими официальными документами. Но реально он не устраним из оценки, хотя и не существует в полном отрыве от предметной нормы. Между ними устанавливается определенное соотношение, которого, разумеется, нельзя увидеть в самой величине отметки.

3. Третья норма оценивания знаний именуется *индивидуальной* и заключается во взвешенном, разумном и вместе с тем обязательном учете тех или иных индивидуальных особенностей каждого учащегося. Эта «норма» является самой психологичной, а потому особо сложной и многозначной, но совершенно необходимой в живом учебно-воспитательном процессе, нормальном взаимодействии его субъектов. Предположим, учащийся в данной четверти добросовестно, самозабвенно работал, заметно «прибавил» в своих знаниях. И хотя по строго предметной норме он «не дотянул» до оценки «хорошо», учитель ставит именно такую оценку, потому что она будет мотивировать школьника на дальнейшую учебу. Грамотное использование индивидуальной нормы способствует развитию самооценки учащихся, содействует формированию ее адекватности, а в этом заключается одна из важнейших задач не только обучения, но и воспитания, образования человека в целом. Самооценка личности (как и самоконтроль) формируется не внутри психики, а «первоначально» извне, в результате оценочной деятельности окружающих людей, во взаимодействии с ними.

Установлено, что предпочтение педагогом той или иной нормы оценивания является не случайным. Оно обусловлено как педагогическими традициями, так и личностными особенностями педагога: направленность личности, черты характера, особенности самосознания, опыт. Субъективные смыслы собственной преподавательской деятельности педагог проявляет и в особенностях «стиля»

оценивания. Такие «стили» оценивания по-разному влияют на развитие мотивационно-смысловой сферы учащихся, а значит, на само формирование их личности, а не только на «отметочные» результаты обучения (К.В. Сапегин).

Еще в середине XX в. Б.Г. Ананьев выделял три качественных группы возможных педагогических оценок:

✓ исходные, т.е. не строго определенные, опосредствованные (через оценку другого ученика), предварительные, почти отсутствующие;

✓ отрицательные, под которыми имеется в виду разнообразная палитра проявлений: замечание, порицание, отрицание, неудовольствие;

✓ положительные, к богатому набору которых относятся, например, одобрение, согласие, ободрение. Влияние этих групп оценок на личность учащегося и на группу в целом является различным, а потому должно быть учитываемо и дозировано педагогом. Вместе с тем это не означает обязательно равномерного распределения положительных и отрицательных оценок. Все определяют конкретная учебная ситуация, реальные учащиеся, индивидуальность и профессионализм педагога.

ⓘ *Контрольные вопросы*

1. Каковы наиболее распространенные ошибки контрольной деятельности?
2. Как можно развивать самоконтроль учащихся?
3. Чем отличаются понятия отметки и оценки?
4. Какие основные виды оценок вам известны?
5. Какие психометрические вопросы включает процесс оценки знаний?
6. Что представляют собой «нормы» оценивания знаний?

(!) *Тестовые задания*

1. Главной функцией контроля знаний является...

А. Наказание — поощрение.
Б. Мотивация.
В. Проверка.
Г. Вмешательство.

2. Какое психическое образование является следствием интериоризации деятельности контроля?

А. Знание
Б. Дисциплинированность.
В. Исполнительность.
Г. Внимание.

3. Что не входит в деятельность оценивания знаний?
А. Выбор контрольного задания.
Б. Проведение консультации.
В. Формулировка цели обучения.
Г. Выставление оценки.

4. Какая из перечисленных функций не относится к оценке?
А. Планирующая.
Б. Обучающая.
В. Контролирующая.
Г. Воспитывающая.

Глава 41

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

41.1. Воспитание и личностный рост. Критерии воспитанности

Человек как личность формируется в процессе социализации — усвоения знаний, норм, ценностей и других форм социального опыта, необходимого для жизнедеятельности в обществе. Социализация включает как стихийные, спонтанные, так и социально контролируемые воздействия на поведение и сознание человека.

Воспитание — это деятельность по передаче новому поколению общественно-исторического опыта, процесс целенаправленного формирования убеждений, нравственных норм, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих необходимые условия для развития и активной жизни человека в обществе. Воспитание обеспечивает связь и преемственность между старшими и младшими поколениями. Ему принадлежит ведущая роль в индивидуальном, нравственном, умственном и физическом развитии человека.

Знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения, недостаточно для развития целостной личности и обеспечения ее жизнедеятельности в обществе. Для этого необходимо формирование более глубоких личностных образований: убеждений, мировоззрения, устойчивых отношений к миру и другим людям, нравственных форм поведения и воли. Все эти задачи решаются в процессе воспитания.

Как особый вид человеческой деятельности воспитание существовало на протяжении всей истории общества. В различные исторические периоды оно было направлено на формирование определенного типа личности с соответствующей моралью и способами поведения. Основными видами воспитания считаются семейное и

общественное. Роль семьи в воспитании детей очень велика. Это обусловлено тем, что из всех видов отношений, которые связывают человека с миром, семейные отношения являются самыми глубокими и прочными. Семья может оказывать различное влияние на формирование личности ребенка в зависимости от идеологии, морали, особенностей взаимоотношений того социального слоя, к которому она относится, а также от типа семьи и принятого стиля общения между ее членами.

В ходе исторического развития общества общественное воспитание приобретает все большее значение. Оно начинается в дошкольном возрасте и продолжается в течение всей жизни человека. Дошкольное воспитание осуществляется институтом дошкольных учреждений. Затем центральное место в воспитании детей занимают школа и другие образовательные учреждения. Значительная роль принадлежит также внешкольным учреждениям и неформальным объединениям. Воспитание осуществляется в процессе совместной деятельности семьи, школы, внешкольных учреждений, детских и молодежных организаций, общественности, воспитывает также весь уклад жизни общества. В широком понятии «воспитание» выделяют отдельные стороны: умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Однако такое разделение является условным, так как на практике воспитание представляет собой единый, целостный процесс.

Основы теории воспитания заложил К.Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Он подчеркивал, что воспитание требует глубокого психологического изучения человека и что, «совершенствуясь, оно может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных». Организация процесса воспитания требует значительных усилий со стороны общества и людей, которые им профессионально занимаются. Научная разработка проблем воспитания и организация воспитательного процесса осуществляются комплексом наук о человеке: философией, социологией, педагогикой, акмеологией, психологией. *Психология воспитания* изучает психологические закономерности формирования и развития ребенка как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса.

Главная цель воспитания — формирование активной творческой личности, подготовка к труду как высшей форме человеческой деятельности, развитие личностных качеств, обеспечивающих полноценную жизнь человека в обществе. Такими качествами считаются добропорядочность, трудолюбие, принципиальность, ответствен-

ность, справедливость, честность, целеустремленность. Качеств, характеризующих развитую личность, очень много, но человеческая личность — это не механическая сумма отдельных качеств.

Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие исследователи отмечали, что ядром личности, детерминирующим все ее частные симптомы, являются базисные особенности, представляющие сложную и взаимосвязанную систему потребностей, стремлений, смыслообразующих мотивов, убеждений и идеалов. Определенные побуждения занимают в потребностно-мотивационной сфере личности доминирующее положение и обусловливают *направленность личности*, которая выступает как системообразующее свойство, определяющее ее психологический склад (см. гл. 5 разд. I).

А.А. Бодалев выявил связь между характером базисных особенностей личности и податливостью человека к воспитательным воздействиям и личностному росту. Направленность личности создает предрасположенность и готовность человека к сравнительно быстрому формированию новых поведенческих актов и свойств личности. А.А. Бодалев назвал такого рода податливость воспитательным воздействиям *воспитуемостью*. Зависимость воспитуемости от направленности личности определяет стратегию воспитания и одну из ее центральных задач, которая состоит в том, чтобы сформировать у нового поколения *гуманистическую направленность личности, высокий уровень нравственности и духовности*.

Нравственные нормы определяют действия человека во всех сферах общественной жизни. Они отражают многовековой опыт развития общества и культуру человеческих взаимоотношений. Духовные способности позволяют человеку осваивать и создавать творения человеческого разума, постигать смысл жизни.

В образовательном процессе *обучение и воспитание* взаимозависимы. Познание законов развития природы, общества и мышления формирует убеждения и мировоззрение учащихся. С другой стороны, воспитание познавательных интересов и волевых качеств личности способствует успешному овладению знаниями, умениями и навыками. Взаимосвязь обучения и воспитания выражается в принципе единства обучения и воспитания и в использовании метода воспитывающего обучения. «Каждый учитель, — писал В.А. Сухомлинский, — должен быть умелым, вдумчивым воспитателем ума учащихся. Умственное воспитание в процессе обучения осуществляется лишь тогда, когда накопление знаний учитель рассматривает не как конечную цель процесса обучения, а только как одно из средств развития познавательных и творческих сил ребенка».

В педагогической практике, однако, принцип единства обучения и воспитания реализуется далеко не всегда. Традиционно в школе обучению уделяется значительно больше внимания, чем воспитанию. А.Г. Асмолов в этой связи заметил, что человека, работающего в детском саду, называют «воспитатель», а человека, работающего в школе, — «учитель». Он считает, что в этом отражается понимание социальной роли учителя, призванного прежде всего учить, быть носителем знаний.

Ведущие специалисты в области педагогической психологии критикуют сложившуюся систему образовательного процесса. «Обновление нашего школьного образования, — отмечал В.В. Давыдов, — должно быть нацелено прежде всего на приоритет в нем всех форм воспитания личности учащихся». На необходимость уделять большее внимание процессу воспитания в современном школьном образовании указывает и В.Д. Шадриков. Он пишет, что «в отрицании идеологии предшествующего периода, в стремлении стать вне политики мы дошли до отрицания воспитания как важнейшей задачи школы... Сегодня ясно, что время отрицания воспитания как важнейшей задачи образования прошло. И школа должна найти формы и методы решения этой задачи, адекватные нашей действительности».

В решении этой проблемы главное место, безусловно, занимает учитель-воспитатель, принимающий на себя полную меру ответственности за условия, характер и перспективы развития личности растущего человека. Педагогическая деятельность превращает социальную роль «быть воспитателем» в профессиональную роль, требующую формирования специфических личностных качеств и овладения специальными знаниями и умениями. К сфере профессиональной компетенции воспитателя относятся: ценностное самоопределение в отношении целей и средств воспитания, перспектив развития личности воспитанников; глубокое понимание психологических закономерностей формирования личности в разные возрастные периоды; овладение педагогическими и психологическими технологиями изучения и формирования развитой, воспитанной личности. *Воспитанность* характеризуется умением человека адекватно вести себя в обществе, взаимодействуя с другими людьми в различных видах деятельности. Организация воспитания как целенаправленного и планомерного педагогического процесса предполагает наличие нормативов, или психологических критериев воспитанности.

Основными *критериями* воспитанности являются:

✓ высокий уровень нравственного и духовного развития человека; знание этических норм; формирование нравственных мотивов,

установок, ценностей и соответствующего им поведения; умение соотносить свои действия с этическими эталонами;

✓ моральная ответственность за свое поведение и поступки перед обществом, другими людьми и самим собой; умение думать и действовать по совести;

✓ гуманистическая направленность личности, выражающаяся в устойчивом преобладании мотивов социально полезных видов деятельности над эгоистическими мотивами;

✓ формирование познавательных мотивов и интересов, направленных не только на содержание учебных предметов, но и на всю окружающую действительность; формирование убеждений и мировоззрения;

✓ эффективное выполнение разнообразных социальных ролей; понимание других людей, вовлеченных в процесс социальных взаимодействий;

✓ владение собой, регулирование своего поведения, умение адекватно выражать эмоции;

✓ способность к самоконтролю и преодолению нежелательного поведения;

✓ открытость для новых возможностей личностного роста и развития, способность к самореализации и самовоспитанию.

41.2. Основные направления, средства и принципы воспитания

На современном этапе развития психологической науки единой общепринятой теории личности не существует. В различных психологических школах сложились свои представления о сущности, структуре, условиях формирования личности и, соответственно, свои подходы к пониманию целей, средств и методов воспитания.

Представитель бихевиоризма Б. Скинер понимал личность как «набор форм поведения» (оперантных реакций, приобретенных посредством научения). Он разработал теорию оперантного научения, одним из разделов которой является учение о воспитании как формировании навыков поведения и умения вести себя в обществе. Б. Скинер считал, что многие люди выглядят невоспитанными просто потому, что не умеют, не знают, как строить беседу, проявлять доброжелательность, отклонять неразумные просьбы или чрезмерные требования, выражать соответствующим образом свои эмоции. Это мешает им достигать успеха в профессиональном росте и межличностном общении, снижает самооценку, вызывает чувство трево-

ги и подавленности. Идеи о внутренних факторах как причинах действий и поступков человека Б. Скинером отвергались. Согласно его теории навыки и привычки адекватного поведения формируются посредством упражнения и подкрепления. Для формирования соответствующих поведенческих навыков он и его последователи разработали систему ролевых игр и специальных тренингов. В отечественной психологии такой взгляд на воспитание не разделяется, так же как и концепция бихевиоризма в целом, хотя отдельные упражнения и тренинги для развития определенных поведенческих реакций в практике воспитания используются.

Представители социально-когнитивной теории (А. Бандура и др.) видят сущность личности в рациональности. С их точки зрения, поведение направляется и регулируется рациональными решениями, принимаемыми на основе сформированных ранее когнитивных образов. Соответственно, все методы воздействия на личность основываются на познании нового и размышлении. Путь к построению адекватного поведения человека лежит через самоконтроль и тщательное планирование взаимодействия человека с его окружением. Трудная и отдаленная цель разбивается на ряд более легких промежуточных целей, достижение которых человек контролирует и закрепляет посредством самоподкрепления.

Понимание воспитания как исключительно рационального процесса представляется упрощенным. Однако в практической воспитательной работе отдельные методы социально-когнитивного направления эффективно используются для преодоления вредных привычек (например, курения, переедания) и формирования полезных (например, правильного общения, занятий спортом).

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) проблемы воспитания личности занимают центральное место. Сущность личности определяется свободой человека и его ответственностью за выбор образа жизни. Такой подход к становлению человека заключается в создании условий для самореализации и личностного роста. Соответственно, основными принципами воспитания являются: непринятие прямых воздействий на личность; отсутствие у воспитателя права решать, каким человеку быть и как ему поступать; принятие человека таким, каков он есть, без прямых оценок и наставлений; неизменно уважительное отношение к личности воспитуемых. Гуманистический подход не означает, что воспитатель остается пассивным в отношении тех выборов и решений, которые делает воспитуемый. Активная роль воспитателя проявляется в том, что он раскрывает перед воспитуемыми широкое поле выборов, компенсируя недостаток у них знаний и опыта. Воспитатель не скры-

вает свое оценочное отношение к тому или иному выбору, но каждому человеку предоставляется право на собственную оценку и собственный выбор.

В условиях демократизации общественной жизни многие принципы гуманистической психологии были с пониманием восприняты отечественными психологами и оказали сильное влияние на формирование личностно-ориентированного подхода к воспитанию, который был противопоставлен учебно-дисциплинарному, характерному для традиционной системы образования. Учебно-дисциплинарный подход заключается в том, чтобы вооружить ребенка знаниями, умениями и навыками, научить его следовать правилам и нормам поведения, привить послушание. В значительной степени такое положение вещей определялось требованиями тоталитарного общества к воспитанию конформной и усредненной личности. В качестве основных средств воспитания использовались вербальные методы наставления и разъяснения, педагогические требования в виде «делай как я» и педагогические воздействия в виде поощрения и наказания. Воспитание носило субъектно-объектный характер, так как активность личности учащихся не поощрялась, а часто и подавлялась.

Личностно-ориентированный подход к воспитанию, основанный на социально-деятельностном понимании природы личности, как центральном положение отечественной психологии направлен на максимальное содействие воспитателя становлению и развитию личности учащихся, обеспечению их личностного роста. Общение и совместная деятельность воспитателя и учащихся строятся на принципе понимания, принятия каждого ученика и оказания ему в случае необходимости психологической поддержки. Организация реального воспитательного процесса осуществляется с помощью системы средств и методов, адекватных принципам личностно-ориентированного воспитания.

Средства воспитания — это педагогические воздействия воспитателя на учащихся, осуществляемые с целью формирования желаемых форм поведения и качеств личности. Поскольку знание нравственных норм составляет первооснову воспитания, в воспитательный процесс включены методы нравственного просвещения, формирующие у ребенка представления о том, каким нужно быть, что такое добро и зло, как следует поступать в той или иной ситуации. Основными методами нравственного просвещения являются убеждение, объяснение, беседа, рассказ, а также грамотное использование литературы и искусства.

Убеждение — это воздействие одного человека на другого с целью формирования новых взглядов и отношений или изменения неправильных отношений. Убеждение считается вербальным, рациональным методом воспитания, так как оно обращено в основном к разуму ребенка, хотя может воздействовать и на его чувства. Содержание и форма метода убеждения изменяются в соответствии с возрастом детей. Убеждая в чем-то младших школьников, полезно приводить примеры из сказок, басней, детских произведений, применяя прочитанное или рассказанное к поведению самих детей. Применение метода убеждения к воспитанию подростков и юношей включает обсуждение более сложных нравственных проблем. У человека невозможно воспитать чувство патриотизма, если он не будет знать родной язык, родную литературу, историю своего государства, национальное искусство и традиции. На этой основе у подрастающего поколения формируются высокие национальные и идеалы общечеловеческие ценности.

Эффективность убеждения зависит от характера взаимодействия убеждающего и убеждаемого. Убеждение достигает цели только в том случае, если воспитанник стремится понять и осознать то, что ему говорят, если он переживает и осуждает свои неправильные действия или взгляды. Убеждение не должно превращаться в морализирование, длительные, утомительные нотации, которыми иногда злоупотребляют некоторые родители и учителя. В такой ситуации убеждение воспринимается детьми как пустословие и не приводит ни к каким позитивным результатам. Убеждение становится более действенным, если по его ходу у ребенка возникают вопросы или несогласие с чем-либо. Некоторым воспитателям это не нравится, они требуют беспрекословного послушания и делают психологическую ошибку. Вопросы, реплики, высказывания собственного мнения свидетельствуют о внимании ребенка к доводам воспитателя, о том, что он их осмысливает и оценивает. Важными условиями действенности убеждения являются также понятность и доступность содержания беседы, ее последовательность, логичность и доказательность. Если убеждающий сам не верит в то, к чему призывает детей, он напрасно тратит время. Мимика, интонация и другие невербальные средства обычно выдают отношение говорящего к его сообщению. В результате достигается обратный эффект непринятия и иронического отношения к проповедуемым взглядам и ценностям.

В качестве вербальных средств воспитания, направленных на усвоение ребенком норм поведения, широко используются поучения и замечания: «Хорошо учись», «Делай каждый день уроки», «Больше читай», «Не перебивай взрослых», «Сиди прямо» и т.д. Если эти

безусловно правильные призывы произносятся слишком часто, да еще без учета индивидуальных особенностей, интересов, сформированных ранее навыков поведения, их действенность не будет высокой. Дети привыкают к постоянным указаниям и мало на них реагируют. Это обычно вызывает недовольство воспитателя, приводит к конфликтам. Чтобы повысить эффективность подобного рода наставлений, их необходимо делать дозированно в нужный момент, например, наедине, а не в присутствии других детей и обязательно сохраняя положительные межличностные отношения с ребенком. Следует также учитывать реальные возможности детей и оказывать им необходимую помощь.

Усвоение нравственных знаний и норм поведения является необходимым, но недостаточным условием формирования воспитанной личности. Можно хорошо знать, каким нужно быть и как следует поступать, но поступать при этом по-другому. А.Н. Леонтьев объяснял психологический механизм такого поведения, разделяя мотивы действий человека на «знаемые» и «реально действующие». Ребенку много раз говорили, и он знает, что нужно каждый день делать уроки, вставать в определенное время, аккуратно относиться к учебникам. Но эти знания могут носить формальный характер, не выступая как мотивы его реального поведения. Для формирования у школьников адекватных действий усвоенные в процессе применения вербальных методов нормы и правила должны быть дополнены собственным опытом нравственного поведения и переживания. Для приобретения такого опыта необходимы организация предметно-практической и коммуникативной «воспитывающей» деятельности, создание реальных или игровых ситуаций, в которых ребенок сам определяет тактику своего поведения и общения, делает выборы, принимает нравственные решения.

Начиная с младшего школьного возраста ребенка необходимо включать в социально-полезные виды деятельности. Д.И. Фельдштейн в лонгитюдном исследовании воспитания детей и подростков показал, что универсальным средством становления нравственной личности является социально-значимый труд, участие в котором формирует у детей активную жизненную позицию. В зависимости от возраста и степени участия в трудовой и других видах общественно-полезной деятельности их влияние на личность ребенка может быть различным. Однако оно всегда имеет место, формируя моральные, коммуникативные и волевые черты характера школьников.

В настоящее время в России разрушены многие традиции включения детей и подростков в доступную им трудовую деятельность, сложившиеся в советский период: тимуровские отряды, субботники,

сбор макулатуры. Во многом этому способствовал формальный характер проводимых мероприятий. Нередко дети с энтузиазмом собирали макулатуру, после чего она складывалась в подвал, а затем выбрасывалась. Разумеется, такая «трудовая деятельность» не оказывала должного влияния на трудовое воспитание детей. В настоящее время материальный стимул является для подростков одним из главных в их желании поработать, особенно в свободное время. Важно, чтобы организация их труда осуществлялась под контролем взрослых и не сводилась исключительно к материальному вознаграждению. Психологически необходимо возродить некоторые плодотворные формы трудовой деятельности детей и подростков организовать новые, актуальные с учетом экономических и социально-психологических особенностей современного общества и современной личности.

Воспитание личности учащихся осуществляется по преимуществу в учебных коллективах. Основы теории и практики коллективного воспитания заложил А.С. Макаренко. В коллективе ребенок развивается в условиях стремления к достижению общих целей, адекватных мотивам общественно-полезной совместной деятельности; включаясь в широкую систему деловых и межличностных взаимодействий.

По данным Д.И. Фельдштейна, влияние коллектива на формирование личности ребенка оказывается максимально позитивным в процессе целенаправленной организации детских коллективов с учетом возраста детей и рационального соотношения коллективных форм деятельности и возможностей для самодеятельности и индивидуального творчества. Большое значение имеет и стадия развития коллектива как малой группы.

А.В. Петровский показал, что освоение социального смысла коллективной деятельности происходит по мере развития межличностных отношений от непосредственной, межличностной зависимости к отношениям, опосредованным ее содержанием и ценностями.

В этом процессе велика роль учителя, особенно если он активно и непосредственно участвует во всех детских делах. Об этом писал А.В. Сухомлинский: «Передо мною останется навсегда закрытым путь к сердцу ребенка, если я не буду иметь с ним общих интересов, увлечений и стремлений». Он рекомендовал школьным воспитателям как можно больше времени проводить в общении с детьми, вести с ними задушевные беседы, вместе работать, ходить с воспитанниками в походы, на экскурсии. Только так воспитатели смогут почувствовать духовный мир ребенка и оказать на него непосредственное ненавязчивое воспитательное влияние.

Формированию адекватного поведения и закреплению нравственного опыта способствует соотнесение собственных действий и поступков с поведением других людей, ориентация на положительные образы и социально одобряемые эталоны поведения. Для этого используются такие воспитательные средства, как анализ действий литературных персонажей, дискуссии и диспуты. Учащиеся приобретают опыт нравственного переживания и сопереживания, что формирует у них систему устойчивых отношений к другим людям, склонность к самоанализу и самопознанию. Особенно велико значение в этом отношении личного примера воспитателя. Ребенок фиксирует действия и поступки воспитателя, особенности его вербального и невербального поведения, внешний вид, отношение к происходящему. Посредством механизмов идентификации и подражания он воспроизводит манеру поведения, стиль, взаимоотношения с окружающими людьми и способы воздействия на них. Формы и эталоны поведения дети усваивают также в той референтной группе, к которой они относятся.

Большое значение в процессе воспитания имеет формирование полезных привычек. Если привычка у ребенка сформирована, он будет поступать соответствующим образом просто потому, что иначе не может. Отличие привычки от навыка и умения заключается в том, что выполнение привычного действия всегда доставляет человеку удовольствие. Например, ребенок может хорошо овладеть навыком чтения, но это еще не значит, что он будет много читать. Для этого у него должна быть сформирована соответствующая привычка, потребность в чтении. Таким образом, он будет постоянно стремиться к тому, чтобы удовлетворять данную потребность. Привычки и навыки формируются в деятельности посредством закрепления и автоматизации действий. Формирование желательной привычки требует правильной организации деятельности и обязательных, поэтапных и постепенных упражнений. В процессе формирования привычки дети должны получать удовольствие от выполненного действия. Если они не могут сразу добиться высоких результатов и за каждый промах их ругают или наказывают, привычка выполнять данное действие не сформируется. Останется необходимость напоминать ребенку о том, что и как нужно делать, преодолевая его нежелание или лень.

В процессе воспитания часто приходится искоренять вредные привычки, причины возникновения которых могут быть различными. Если в процессе обучения какому-либо действию у ребенка вырабатывается ненужный, неадекватный навык, он может перерасти в привычку. Нередко дети «кособоко» сидят за партой или не-

правильно держат ручку именно по этой причине. Еще одна причина заключается в том, что в свое время на какое-то детское действие взрослые не обращали внимания или даже поощряли его. Например, слишком громкая речь или излишняя жестикуляция могут стать привычкой. Исправлять вредные привычки достаточно трудно. Обычно воспитатель объясняет, почему что-либо не следует делать, какой это приносит вред самому ребенку или другим людям. Однако постоянные напоминания о том, что не следует делать, почти не достигают цели, тем более не следует стыдить ребенка или брать с него обещание немедленно исправиться. Не сумев сдержать данное обещание, ребенок может потерять к себе уважение, у него снизится самооценка. Даже взрослому человеку искоренить дурную привычку, например курение, неаккуратность, опоздания, бывает очень нелегко. Избавление от вредных привычек требует значительного времени и терпения со стороны воспитателя, правильной организации деятельности и формируемого жизненного опыта детей, опоры на их положительные качества и хорошие привычки. Позитивное влияние здесь может оказать обращение к подсознанию посредством внушения. В этом случае воспитательная задача может решаться путем непосредственного эмоционального воздействия на ребенка через яркое для него впечатление, интересный рассказ, юмор или мягкую иронию.

В воспитательном процессе традиционно используются методы поощрения и наказания. Чтобы они приносили детям пользу или, по крайней мере, не наносили им вреда, не следует делать эти методы главными. Поощрения должны в целом преобладать над наказаниями, для которых недопустима жестокость, унижение. Категорически нельзя применять к детям физические наказания.

В психологии воспитания обозначены общеметодологические принципы, на основании которых воспитатель определяет стратегию и тактику использования конкретных воспитательных средств и методов воздействий на учащихся. Основными из них являются:

✓ включение детей на всех этапах их развития в различные социально-значимые виды деятельности;

✓ опора на коллектив и использование его позитивного влияния для повышения эффективности воспитательных воздействий;

✓ адекватное соотношение в процессе воспитания вербальных и действенных методов;

✓ избегание формализма и неискренности в отношениях с воспитанниками;

✓ учет индивидуальных особенностей, ведущей мотивации и интересов учащихся;

✓ применение воспитательных средств на фоне положительного отношения к ребенку, стремления его понять и готовности оказать ему психологическую поддержку.

Нравственные знания и переживания, первые опыты нравственного поведения постепенно формируют у учащихся нравственные мотивы, идеалы и убеждения. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сделать их действенными, чтобы ребенок, подросток, юноша научились и привыкли действовать и совершать поступки в соответствии со своими убеждениями и идеалами. Так достигается формирование базисных личностных характеристик, которые становятся внутренними регуляторами устойчивого нравственного поведения человека, основой его саморазвития и самовоспитания. Воспитан не тот, кто поступает нравственно, а тот, кто не может поступить иначе.

В реальном воспитательном процессе учитель всегда стоит перед выбором психологически обоснованного и наиболее действенного метода. Не существует ни готовых схем, ни рецептов, однозначно указывающих, какой метод следует применить. Соответственно их выбор требует от воспитателя глубокого анализа и понимания психологических особенностей ребенка, преодоления штампов и стереотипов в оценке его поведения и личности, постоянного поиска и творчества, душевной сопричастности. Все это приближает воспитание к искусству. Яркие примеры воспитания как искусства — педагогическая деятельность А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинского и их последователей. Основу для овладения этим искусством составляют педагогические и психологические знания о природе и методах воспитания. Однако, кроме этого, от воспитателя требуются самоотдача, высокий эмоциональный накал, ответственное и трепетное отношение к своей миссии — участию в формировании человеческой личности.

41.3. Воспитание как путь к сознанию и смыслу

В процессе воспитания ребенок овладевает ценностями и нормами поведения в обществе. Это наиболее доступный внешнему наблюдению результат воспитательного процесса. Психологически воспитание является значительно более сложным процессом. Его результаты проявляются не сразу, и далеко не все они доступны для непосредственного наблюдения и анализа воспитателем. «Психологическая сущность воспитания — это изменение сознания и самосознания по всем условно выделяемым составляющим, их пе-

реструктурирование, изменение многослойных отношений, значения, смысла, эмоций, мотива» (Б.А. Сосновский).

В процессе обучения человек приобретает знания, у него формируется система значений и их наиболее развитых форм — понятий. Но в структуре сознания значения и понятия функционируют в единстве со смыслом, отношением человека к тем объектам и явлениям внешнего мира, которые данные понятия отражают. Обучить человека смыслу невозможно, так как формирование смыслов всегда связано с отношениями, эмоциями и чувствами. Человека нельзя заставить переживать или что-то чувствовать, каким-то определенным образом относиться к происходящим событиям. Чувства не подлежат рациональному объяснению, смысловые отношения личности можно только воспитать. Смыслы формируются в процессе реальной жизнедеятельности в условиях взаимодействия с окружающим миром. *Личностный смысл* — «единица» сознания, выражающая отношение человека к явлениям действительности. А.Н. Леонтьев разработал концепцию формирования личностных смыслов как основного психологического механизма деятельности и развития личности. Он показал, что смыслы создаются в результате отражения человеком отношений, существующих между мотивом и целью его действий, т.е. тем, на что эти действия направлены как на свой непосредственный результат. Отношение мотива к цели порождает личностный смысл. В этом проявляется смыслообразующая функция мотива (см. гл. 7 разд. I).

Путь к формированию и изменению личностных смыслов человека — это изменение его деятельности, связей с миром и другими людьми. Воспитатель должен так организовать деятельность ребенка, чтобы достижение ее результата стало для него внутренней необходимостью, вызывало чувство удовлетворения. Самые правильные и разумные слова, которые воспитатель будет говорить ребенку о важности этой деятельности, могут оказаться малодейственными для изменения отношения к ней и формирования положительной для личности смысловой установки. Смыслы воспитываются в сотрудничестве, диалоге учителя и ученика, в совместном преодолении трудностей, разрешении возникающих сомнений и в возможности испытать и разделить друг с другом общую радость при достижении поставленных целей.

Воспитание личностных смыслов — процесс очень длительный и интимный, но именно он выступает как главный внутренний регулятор поведения и деятельности человека, его действий, особенно в сложных, конфликтных или опасных ситуациях, требующих нравственных решений. Смыслы в структуре личности человека созда-

ют основу его внутреннего мира и мировоззрения. Человек воспринимает мир, образует образ мира не равнодушно, а пристрастно, через свои личностные смыслы через переживание их.

Особое место в системе личностных смыслов человека занимает *смысл жизни*. В подростковом возрасте ребенок впервые начинает задумываться о том, для чего он живет, для чего живут все люди на Земле. Ему непросто находить ответ на эти вопросы. Постижение смысла жизни осуществляется в течение всей жизни. Данный процесс требует размышления, осознания своего предназначения, жизненных целей и перспектив, смысла своих действий и поступков. Если человек не справляется с этой задачей, жизнь начинает казаться ему бессмысленной. Он теряет связь с прошлым, не видит себя в настоящей и будущей жизни. У подростков, например, сознание и самосознание находятся еще в стадии формирования. Помощь в поисках ответов на вопросы о смысле жизни является для них очень важной, а ощущение бессмысленности жизни — опасным. У них развивается состояние фрустрации, а в более тяжелых случаях возникает депрессия, повышается вероятность психического заболевания или суицида.

Смысл жизни нельзя придумать, изобрести, у кого-то позаимствовать или кому-то навязать, но его можно найти самому человеку. И найти только в окружающем объективном мире, преломленном через себя посредством собственного поведения, поэтому психологическая поддержка человека, не сумевшего осознать смысл жизни или потерявшего его, заключается в том, чтобы сделать его повседневную жизнь деятельностной, насыщенной реальными смыслами. Обретение смысла жизни делает человека активным, способным к решению жизненных задач, дает ему силы жить даже в, казалось бы, безвыходных и безнадежных ситуациях. Воспитание повседневных личностных смыслов и помощь в обретении смысла жизни — это психологически самая сложная задача воспитателя, вместе с тем самая гуманная и перспективная.

41.4. Представления о просоциальном и асоциальном поведении

Воспитание всегда направлено на формирование социальноодобряемого поведения (*просоциального*). Однако у некоторого числа воспитуемых не удается добиться стабильного просоциального поведения. В этом случае говорят об асоциальном или отклоняющем-

ся поведении. Некоторые виды асоциального поведения называют также *девиантным* (лат. deviatio — отклонение).

Асоциальное поведение — это система действий, не соответствующая официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям. Выделяют следующие виды асоциального поведения: неодобряемое (эпизодические шалости, озорство); девиантное (нравственно-отрицательные проявления и проступки); делинквентное (предпреступное); преступное; деструктивное. Дети и подростки, для которых характерны различные виды асоциального поведения, относятся к группе педагогически запущенных, или трудновоспитуемых. Часто таких детей выделяют в особую «группу риска». Их поведение и личность характеризуются следующими особенностями:

✓ изменение (или искажение) характера социальных связей, доминирование влияния неформальных объединений;

✓ сопротивление педагогическим воздействиям;

✓ активное непринятие коллективных норм и ценностей;

✓ отрицательное отношение к учебной и другим видам просоциальной деятельности;

✓ неумение контролировать свое поведение и давать ему адекватную оценку;

✓ склонность к дурным привычкам.

Воспитание таких учащихся связано со значительными затратами усилий, необходимостью применения особого подхода, преодолением их мощного внутреннего сопротивления.

Девиантное поведение, к которому относятся такие формы, как алкоголизм, наркомания, проституция, самоубийства, побег из дома, является аморальным поведением. Действия, напрямую нарушающие существующий правопорядок и подлежащие уголовной ответственности, — это преступное поведение. Между аморальным и преступным поведением существует реальная связь. Аморальное поведение почти всегда предшествует совершению правонарушений, хотя и необязательно приводит к нему.

Предпосылкой асоциального поведения выступают сочетание неблагоприятных социальных факторов, ситуации, в которых оказался ребенок или подросток, и ненормированное развитие личности. В настоящее время значимым социальным фактором, способствующим возникновению асоциального поведения, является нестабильность общественной жизни и капитальная переоценка жизненных идеалов и ценностей. В обществе укрепляются прагматически престижные направления деятельности. Сегодня это участие в бизнесе, владение частной собственностью, достижение материального благо-

получия и независимости, культурные развлечения. Но социально одобряемые средства достижения этих целей доступны далеко не всем. Те подростки, которым они недоступны, находят, естественно, другие пути.

Сильное влияние на возникновение асоциального поведения обусловлено также микросредой, и прежде всего семьей, если в ней имеют место аморальность, насилие, пьянство, тунеядство. Особенно вредное воздействие такие факторы оказывают тогда, когда они считаются нормой. Недостаточное развитие личности также способствует асоциальному поведению. Это могут быть относительно низкий уровень развития интеллекта, дефекты правового и нравственного сознания, неразвитость потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и других сфер личности.

Асоциальному поведению также способствует усвоение подростком норм и ценностей подростковой субкультуры. Подростки составляют специфическую демографическую и социально-психологическую большую группу со своими идеалами и взглядами, которые расходятся с социальными установками и ценностями взрослых. Следует также учитывать особенности возраста, например кризис полового созревания и связанные с ним возможные негативные психологические проявления: упрямство, негативизм, агрессивность, тревожность, страх отвержения, склонность к конфликтам. Чаще всего именно в этом возрасте складываются и проявляются различного типа акцентуации характера как чрезмерное (крайнее выражение нормы) усиление отдельных характерологических черт. Общение в подростковом возрасте становится ведущей деятельностью, акцентрируется его влияние на развитие личности. При определенных обстоятельствах общение также может явиться причиной асоциального поведения. К таким неблагоприятным факторам относится включение подростка в разновозрастную группу с сильным отрицательным лидером или криминальным «авторитетом». Подросток нужен всему обществу: нормальному и противоправному.

Стремление подростков к взрослости и некоторые психологические особенности их потребностно-мотивационной сферы иногда провоцируют некоторые виды асоциального поведения, в том числе преступные действия. К таким рода особенностям относится подражание негативному поведению взрослых или более старших подростков, бравада перед компанией. Это наиболее частая причина курения и первого приобщения к алкоголю. Из других особенностей можно отметить потребность в риске, желание испытать новые ощущения, повышенную агрессивность, низкое самоуважение и неадекватность способов его повышения.

Для практической воспитательной и психологической работы с детьми и подростками, склонными к асоциальному поведению, вопросом первостепенной важности является выяснение его причин мотивов. Требуется также дифференциация степени и осознания отклонения от просоциального поведения. Нередко дети становятся правонарушителями случайно. Воспитание детей и подростков с различными формами асоциального поведения требует глубокого изучения особенностей их поведения и личности: мотивационной сферы, интеллектуального развития, характера, внутриличностных конфликтов. Целесообразно консультироваться и работать совместно с психологом, реализуя особую программу психологической коррекции поведения и личности подростка.

Воспитательные воздействия на трудновоспитуемых детей малоэффективны, если по отношению к ним применяются авторитарные, директивные методы. С помощью убеждения, объяснения и других вербальных методов часто также не удается изменить их поведения. Наиболее действенным методом воспитания таких подростков служит их включение в социально значимый труд и другие социально необходимые и одобряемые виды деятельности. Важным фактором, способствующим преодолению их склонности к асоциальному поведению, является помощь в определении жизненных целей, ближайших и отдаленных перспектив, составлении конкретных и реальных жизненных планов. Все это следует делать с максимальным учетом особенностей личности, мотивации и смыслов подростков, не ломая их, а постепенно, поэтапно преобразовывая.

Участие в коллективных формах деятельности для многих детей «группы риска» сопряжено с проблемами, так как у них часто возникают конфликты со сверстниками.

Д.И. Фельдштейн разработал определенные принципы формирования детско-юношеских коллективов, применение которых позволяет нивелировать негативные особенности поведения подростков и способствует их перевоспитанию:

✓ организуемая деятельность должна быть направлена на благо обществу, другим людям;

✓ дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи;

✓ значимые цели деятельности имеют как общественный, так и непременно личностный характер;

✓ обеспечивается равноправная, самостоятельная творческая позиция каждого ребенка.

Активно включая детей и подростков в решение социально важных задач, такой коллектив обеспечивает многообразные формы

общения, создавая новые возможностисоциального воспитания личности. Для трудновоспитуемых детей при этом важно, чтобы воспитательные функции коллектива отступали на второй план перед общественно полезными функциями их совместной деятельности. Иначе воспитательное воздействие коллектива (в силу известного подросткового негативизма) будет отвергаться или заменяться менее влиянием неформальных групп и общностей.

Воспитательная работа с детьми, склонными к асоциальному поведению, требует больших душевных усилий воспитателя. Как правило, она включает работу с семьей, чтобы по возможности сгладить или минимизировать недостатки семейного воспитания. Позитивному влиянию на поведение подростков способствуют индивидуальный подход к каждому ребенку, неизменно доброжелательное отношение к нему, понимание его субъективных проблем, доверие к потенциальным возможностям исправиться, опора на его (быть может, забытые) положительные качества.

Совместная деятельность педагогов, психологов и родителей, направленная на профилактику и исправление асоциального поведения детей и подростков, оказывает реальную помощь многим детям. Однако эта проблема является многогранной и очень сложной. Для ее надежного решения требуется дальнейшее развитие государственной психологической службы в системе образования в сети всех образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Необходимы снижения учреждений социального и психологического обслуживания детей и подростков, и система центров профилактики наркомании. Нужно, наконец, наличие и увеличение числа подростково-молодежных клубов, центров занятости и творческого досуга. Ведь образование как «образовывание» — это задача общегосударственная.

? *Контрольные вопросы*

1. В чем состоит сущность процесса воспитания и каковы его виды?
2. Каким образом проявляется взаимозависимость процессов обучения и воспитания?
3. Каковы основные подходы к воспитанию в различных психологических школах?
4. Каковы основные принципы личностно-ориентированного подхода к воспитанию?
5. Каковы основные средства нравственного просвещения личности?
6. Как можно охарактеризовать основные виды асоциального поведения?

① *Тестовые задания*

1. Усвоение человеком социального опыта — это...
А. Поведение.
Б. Социализация.
В. Обучение.
Г. Воспитание.

2. Как называется предрасположенность человека к воспитательным воздействиям?
А. Личностный рост.
Б. Воспитуемость.
В. Воспитанность.
Г. Самовоспитание.

3. Основоположником теории коллективного воспитания считается...
А. К.Д. Ушинский.
Б. Л.С. Выготский.
В. А.С. Макаренко.
Г. А.В. Сухомлинский.

4. Внушение как воспитательное средство — это...
А. Убеждение.
Б. Поощрение.
В. Нравственное просвещение.
Г. Эмоциональное воздействие.

Глава 42

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА ПЕДАГОГА

42.1. Личность педагога, педагогическая деятельность, педагогическое общение как важные составляющие педагогического труда

Труд педагога является успешным, если гармонично сочетаются такие его стороны, как владение педагогической деятельностью и общением и зрелость его личности. Педагогическая деятельность — это профессиональная активность педагога, использующая систему педагогических задач, педагогических приемов и технологий для осуществления обучения, развития, воспитания учащихся.

Педагогическое общение — профессиональная активность педагога, состоящая в установлении благоприятных отношений с другими участниками педагогического процесса (с учащимися, коллегами-педагогами, администрацией и др.) для повышения эффективности педагогической деятельности.

Личность педагога представляет собой совокупность его психических качеств (ценностных ориентаций, мотивации, способностей и др.), существенно влияющих на выбор педагогом целей, задач, средств и способов педагогической деятельности и педагогического общения. Личность педагога является решающем фактором в педагогическом труде. Если педагогическая деятельность характеризует процесс, приемы и технологии в труде педагога, педагогическое общение отражает климат и атмосферу этого труда, то личность педагога определяет смысл, направленность, идеалы, духовное содержание этого труда.

Личность педагога складывается из сложной иерархии профессионально важных педагогических качеств. Но профессиональ-

но важным может стать любое психологическое качество педагога, способствующее осуществлению его педагогического труда, например профессиональное мышление, профессиональная память, профессиональное внимание и наблюдательность, внешность и т.п.

Решающее значение для личности педагога имеет группа профессионально важных качеств личности, влияющих на *направленность личности*, т.е. *мотивацию* поведения человека (ценностные ориентации, идеалы, установки, мотивы, цели смысла и др.) и определяющих профессиональный менталитет: *ради чего* трудится педагог, что составляет смысл его труда, в чем он видит *предназначение* и миссию труда педагога. Виды направленности личности педагога (социально-гражданская, познавательная, профессионально-педагогическая) детерминируют его поведение в целом.

Педагогическая направленность — это мотивация профессии собственно педагога, стремление стать, быть и оставаться педагогом. На определенном этапе профессионального развития особое значение приобретает мотивация педагогического мастерства и творчества, означающая направленность педагога на переход к более высокому уровню педагогического труда. Главным в педагогической направленности является не просто любовь к детям, а ориентация на развитие личности учащегося как взрослеющего человека. Наличие устойчивой педагогической направленности и мотивации определяет развитие всех других качеств личности педагога.

Существенное влияние на педагогический труд оказывают качества, образующие волевую и эмоциональную сферу личности. К ним относятся:

✓ *педагогическое целеполагание* — планирование педагогом своего труда и профессиональной жизни в целом, постановка реалистических ближайших и отдаленных целей, выработка тактических и оперативных целей труда с учетом стратегических и глобальных целей образования, принятых в данном обществе, что требует особых качеств ответственности, организованности;

✓ *педагогическая эмпатия*, т.е. сопереживание другим участникам педагогического процесса;

✓ *педагогический такт* как чувство разумной меры при соотнесении педагогических задач, условий и особенностей учащихся;

✓ *эмоциональная выдержка*, самообладание, преобладание в поведении и профессиональной деятельности положительных эмоций;

✓ *доверие* к возможностям другого человека и *педагогический оптимизм*, подход ко всем учащимся с оптимистической надеждой и доверием.

Значимой для педагогического труда является также группа качеств личности, из которых складывается интеллектуальный ресурс педагога (способности, включающие мышление, память, внимание и др.).

Педагогические способности — это индивидуальные устойчивые свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогического труда. Различают многие разновидности педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные (способность к восприятию другого человека и пониманию самого себя) и проективно-конструктивные (способность воздействовать на другого человека, управлять другим и самим собой). Перцептивные способности выражаются в наличии *педагогической наблюдательности* (зоркости), понимании педагогом сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам. У разных педагогов разновидности способностей могут находиться в различном состоянии и соотношении. Выделяют компенсируемые и некомпенсируемые педагогические способности, к последним относится гуманистическая ориентация на развитие личности учащегося.

Разные авторы (Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, В.А.Крутецкий и др.) описали различные компоненты педагогических способностей (дидактический, гностический, академический, экспрессивный, конструктивный и др.), а также специальные педагогические способности (математические, лингвистические и т.д.).

Значимым, профессионально важным качеством личности педагога является *педагогическое мышление*, состоящее в способности к анализу всегда внешне скрытых свойств педагогической ситуации, принятию адекватного для ситуации педагогического решения.

Выделяют теоретическое педагогическое мышление — способность мыслить обобщенными педагогическими категориями и принципами — и практическое педагогическое мышление как способность охватить в целом конкретную педагогическую ситуацию во взаимосвязи ее признаков, в том числе диагностическое педагогическое мышление как способность педагога увидеть различные психологические характеристики учащегося при его изучении в их сложном и динамичном соотношении.

Признаками *нового педагогического мышления* называют открытость педагога к нововведениям, ориентацию на развитие личности учащихся средствами всех и разных учебных предметов, интерес к развивающему и личностно-направленному обучению.

Педагогическое мышление невозможно без *педагогического предвидения*, прогнозирования — способности предвосхищать поведение

учащихся в ходе педагогической ситуации, предусматривать возможные реакции учащихся и свои возможные затруднения.

Педагогическое мышление может происходить в форме *педагогической интуиции* как быстрого, одномоментного, без развернутого осознанного анализа факта принятия педагогом решения с учетом адекватного предвидения дальнейшего развития ситуации. Педагогическая интуиция является важным профессиональным личностным качеством, ибо в педагогическом труде изобилуют неопределенные и быстро изменяющиеся ситуации, в которых педагогу необходимо принять решение в условиях дефицита времени и которые не предоставляют возможности для их развернутого, осознанного анализа.

Иной формой педагогического мышления принято считать *педагогическую импровизацию* — нахождение неожиданного педагогического решения (под влиянием внешних факторов, вопросов учащихся или внутренних причин) и его сиюминутное воплощение. Педагогическая импровизация необходима педагогу вследствие большой изменчивости, подвижности, порой непредсказуемости живого педагогического процесса.

С педагогическим мышлением тесно связано и такое профессиональное качество педагога, как *профессиональное педагогическое самосознание* — способность осознать как можно большее число качеств (позитивных и негативных) у себя как профессионала, способность построить Я-концепцию себя как профессионала. Это качество в свою очередь опирается на *педагогическую рефлексию* — обращенность сознания педагога на самого себя и понимание того, как педагог воспринимается другими участниками педагогического процесса, психолого-педагогический самоанализ способов и результатов своих воздействий на учащихся, на самого себя.

На основе направленности личности педагога, педагогических способностей закладывается *готовность и способность к педагогическому мастерству*, состоящему в выполнении педагогом своего труда на уровне высоких образцов и эталонов, выверенных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Педагогическое мастерство — это хорошее овладение основами и нормативами профессии, успешное применение известных в науке и практике приемов и технологий. Мастерство проявляется в хорошем знании учебного предмета, достижении стабильных высоких результатов в обученность учащихся.

Более сложное личностное качество — *готовность* и *способность к педагогическому творчеству* — реализуется в поиске и нахождении нового при постановке педагогических задач, в постро-

ении приемов и технологий, достижении нестандартных результатов. Педагогическое творчество, подразумевающее субъективную новизну открытий, присутствует повседневно у каждого педагога, когда ему необходимо находить нестандартные подходы к учащимся в неповторяющихся педагогических ситуациях, при этом эти подходы являются новыми для педагога, но они известны в педагогической практике. Педагогическое творчество, включающее объективную новизну и нахождение принципиально новых и неизвестных ранее в педагогике подходов, осуществляет не каждый педагог (подобно тому, как не всякий инженер является рационализатором). Педагогическое творчество, приближающееся к новаторству, может касаться отдельных методических приемов, а также приводить иногда к построению глобально новых систем обучения и воспитания.

Названные выше педагогическая рефлексия, педагогический самоанализ являются условием формирования такого личностного качества педагога, как стремление осознавать свою индивидуальность, развивать *способности к изучению и выработке индивидуального стиля* своего педагогического труда. Индивидуальный стиль — это характерное для данного педагога устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения.

Например, педагоги одного стиля предпочитают четкое структурирование и организацию учебного процесса, достаточно жесткое управление им, уделяют много внимания повторению и закреплению материала, стремятся охватить всех, в том числе слабых, учащихся, но не всегда стимулируют активность и инициативу самих обучающихся. Педагоги другого стиля не стремятся к четкому планированию занятий, а строят их в эмоционально-импровизационной обстановке, делая акцент на развитие самостоятельности учащихся, поиск ими новых способов решения задач; при этом не уделяется внимания закреплению и качеству знаний и навыков учащихся. Показаниями к возможности использования педагогом своего индивидуального стиля являются достаточно высокие результаты его труда (по критериям обученности и воспитанности учащихся), а также хороший психологический климат педагогического общения, поддерживаемый при применении данного индивидуального стиля.

Развитие педагогом своей личности требует знаний об эталонных качествах современного учителя, умений осознавать индивидуальные особенности профессионального развития, укреплять свои сильные стороны, устранять или сглаживать слабые, использовать компенсаторные звенья собственных способностей, быть открытым к поиску в педагогическом творчестве. Всякий педагог, приложив усилия, может достичь педагогического мастерства. Каждый педа-

гог может поставить перед собой задачу перехода к педагогическому творчеству, для чего необходимо развивать способности находить альтернативы и гибкие варианты решения педагогических задач, видеть общее за частным, мыслить в условиях неопределенности и т.д.

Некоторое влияние на эффективность педагогического труда оказывают психофизиологические особенности педагога. Как и другие люди, педагоги обладают разными темпераментами, что влияет на их характер — систему устойчивых, в том числе эмоциональных, отношений к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов поведения. Для педагогов, как правило, характерны различные преобладающие каналы восприятия (аудиал, визуал, кинестетик), что определяет их когнитивный стиль, способ подачи учебного материала. Педагоги могут иметь различные акцентуации характера, которые влияют на общую обстановку педагогического общения. Но влияние психофизиологических особенностей педагога на успешность его труда может быть (в известной степени) предметом осознанного контроля и регулирования со стороны самого педагога.

Важным компонентом личности педагога является его *профессиональный опыт*, включающий освоенные профессиональные знания и умения, сложившиеся профессиональные ценностные и личностные ориентации, накопленные способы техники и технологии труда.

Личность педагога во многом определяет характер осуществляемой им *педагогической деятельности*. Педагогическая деятельность служит средством, инструментом педагогического труда. Педагог реально осуществляет несколько видов многосложной педагогической деятельности: обучающую, диагностическую, развивающую, коррекционную, воспитательную, управленческую, организационную, инновационную, просветительскую, самообразовательную, деятельность сотрудничества.

Эти виды педагогической деятельности могут быть в различной степени сформированы у разных педагогов — одни лучше осуществляют обучение и развитие, другие — воспитание, третьи достигают успеха в собственной самообразовательной деятельности. Состояние разных видов педагогической деятельности обычно меняется у педагога в течение его профессиональной жизни. В каждом из видов педагогической деятельности педагог ставит и решает педагогические задачи: глобальные, стратегические (заданные обществом), поэтапные, тактические (определяемые спецификой учебного предмета, учебного заведения), оперативные (зависящие от

конкретных особенностей учащихся, присутствующих в данном классе, аудитории).

При решении педагогических задач педагог сталкивается с педагогическими ситуациями как определенной совокупностью условий. Различают ситуации запланированные (например, урок) и неожиданные; стабильно-устойчивые и эпизодически-случайные; спокойные и конфликтные. Педагогическая деятельность предполагает анализ и преобразование (или сохранение, упрочение) педагогических ситуаций (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская).

Педагогическая деятельность для своего осуществления требует от педагога *знаний* и *умений*. Необходимыми являются знания в области педагогики (знания о целостном педагогическом процессе, содержании преподаваемого учебного предмета и методах его преподнесения, о передовом педагогическом опыте), в области психологии (знания о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, показателях и приемах развивающего и личностно-ориентированного обучения, о методах психолого-педагогического изучения учащихся и т.д.).

Для успешной педагогической деятельности важны умения анализировать педагогическую ситуацию, ставить адекватные педагогические задачи, владеть современными педагогическими технологиями, обновлять содержание учебного предмета, изучать изменения в психике учащихся в процессе усвоения учебного материала, осуществлять на практике развивающее и личностно-ориентированное обучение, строить педагогические воздействия с учетом зоны ближайшего развития личности учащихся, а также навыки педагогического самоанализа для сопоставления поставленных педагогических задач и достигнутых результатов обученности и воспитанности учащихся. Особое значение придается умениям педагога строить, отбирать и применять педагогические технологии как совокупность педагогических приемов, направленных на достижение четко диагностируемой цели в психическом, личностном развитии учащихся.

Личность педагога и осуществляемые им виды педагогической деятельности оказывают влияние на характер *педагогического общения*. Педагог использует разные виды педагогического общения, различающиеся по задачам и способам их реализации. Так, общенческими задачами педагога могут быть: передача учащимся (или коллегам-педагогам) информации или обмен информацией, взаимопознание участниками педагогического общения, взаимодействие и организация реального сотрудничества, взаимообмен духовными ценностями, мобилизация психологических резервов участников общения, обеспечение хорошего психологического климата и др.

В зависимости от этих задач различаются виды педагогического общения — узкоинформационное, состоящее в передаче знаний; общение, организующее реальное сотрудничество с учащимися в усвоении нового знания; духовное общение, представляющее собой обсуждение нравственных ценностей в связи с содержанием учебных тем. В зависимости от учета мнения других участников общения выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогического общения. Разные виды общения могут быть в различной степени освоены педагогом. Для успешного осуществления общения педагогу необходимы *знания* о задачах и средствах гуманистически ориентированного общения, о разных моделях, видах, уровнях, этапах педагогического общения (В.А.Кан-Калик), о педагогической этике, особенностях личности современных учащихся. Педагогу важно владеть *умениями* постановки широкого спектра общенческих задач и гибкого их перестраивания в ходе общения, учета позиции других участников общения, навыками терпимости к непохожести другого человека, умениями сотрудничества с учащимися и коллегами.

42.2. Профессионализм и компетентность педагога

Профессионализм педагога — это интегральная психологическая характеристика его труда, свидетельствующая о достаточно высоком уровне овладения профессией. Профессионализм педагога должен отвечать ряду критериев:

✓ *объективные* критерии: эффективность педагогической деятельности и педагогического общения по показателям обученности, развитости, воспитанности учащихся; *субъективные* критерии: устойчивая педагогическая направленность личности как желание оставаться в профессии, позитивное отношение к себе как специалисту, удовлетворенность трудом;

✓ *процессуальные* критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически ориентированных способов и технологий в своем труде;

✓ *результативные* критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом, формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в неизбежно меняющемся обществе и мире.

Профессионализм педагога включает три блока: высокий уровень *педагогической деятельности*, эффективное, т.е. с хорошими результатами выполнение разных видов педагогической деятельности — обучающей, воспитательной, развивающей, диагностической,

коррекционной, самообразовательной; полноценное, гуманистически ориентированное гибкое *педагогическое общение*, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками педагогического процесса; зрелость *личности педагога*, характеризующаяся сочетанием профессионально важных качеств, необходимых для высоко результативной педагогической деятельности и гуманистически ориентированного педагогического общения.

Профессионализм педагога складывается из разных видов компетентности. Под *педагогической компетентностью* понимается готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач.

Профессионализм педагогической деятельности и педагогического общения, зрелость личности педагога предполагают наличие нескольких различных видов компетентности.

Так, выполнение педагогической деятельности требует от учителя следующих видов компетентности:

✓ предметная компетентность — эрудиция, знание учебного предмета, интерес к нему, способность изменять его в соответствии с требованиями времени;

✓ методическая компетентность — знание методов преподавания учебного предмета, стремление обновлять свой методический инструментарий, индивидуализировать его в работе с конкретными учащимися;

✓ диагностическая компетентность — владение приемами изучения особенностей и возможностей отдельных учащихся при усвоении знаний;

✓ инновационная компетентность — готовность и способность учитывать и искать новые подходы в обучении и воспитании;

✓ исследовательская компетентность — желание и умение осуществлять педагогическое исследование, участвовать в поиске, эксперименте.

При формировании этих видов компетентности в педагогической деятельности у педагога складываются профессиональные позиции как устойчивые отношения к делу, учащимся, коллегам, к себе: позиции предметника, методиста, эрудита, диагноста, инноватора, исследователя, экспериментатора.

Педагогическое общение требует присутствия у педагога других видов компетентности, таких как:

✓ гуманистическая — стремление понять и принять другого человека с его проблемами «здесь и теперь», обмениваться духовными ценностями;

✓ социально-перцептивная как способность воспринимать, понимать и оценивать других людей;

✓ эмпатийная — способность сопереживать и помочь другому человеку;

✓ коммуникативная, или способность строить обмен информацией, сотрудничать с другими людьми;

✓ конфликтная — умение строить бесконфликтное общение и взаимодействие с другим человеком;

✓ управленческая — совокупность умений по воздействию на другого человека.

При формировании этих видов компетентности в педагогическом общении у педагога могут возникнуть акцентрированно-профессиональные позиции: гуманист, духовный наставник, консультант.

Зрелость личности педагога предполагает наличие иного ряда видов компетентности. Назовем их:

- субъективная как способность быть субъектом своего педагогического труда, ставить задачи, прогнозировать, регулировать;
- рефлексивная (самодиагностическая) как совокупность умений анализа своего труда, оценивания его сторон, способность строить адекватную Я-концепцию;
- индивидуально-личностная как способность видеть зону своего ближайшего профессионального развития, поддерживать свое профессиональное здоровье и долголетие, разумный баланс расхода сил;
- кризисная как способность предвидеть и разрешать кризисы своего профессионального развития;
- акмеологическая как готовность и способность стремиться к высоким достижениям («акме») в своем труде, определить свою индивидуальную траекторию продвижения к следующим уровням профессионализма.

Эти виды личностной компетентности сопровождаются упрочением у педагога профессиональных позиций самодиагноста, самоэкспериментатора, осознанной индивидуальности.

Присутствие всех названных видов компетентности не является обязательным для любого педагога, ибо у каждого из них могут быть свои конкретные преимущества и виды компетентности, на которые он опирается в своем труде. Знание разных видов педагогической компетентности может облегчить педагогу процесс осознания их наличия или отсутствия у себя, поиск путей их развития. Соотношение разных видов компетентности может меняться у одного и того же педагога в ходе его профессионального развития.

Профессионализм педагога возрастает по мере того, как он овладевает, «обрастает» новыми видами компетентности, становится универсалом в своем труде.

Профессионализм педагога может находиться на разных уровнях. *Уровни профессионализма педагога* могут быть рассмотрены как этапы его профессионализации:

→ освоение педагогической профессии, норм и менталитетов, требований профессии к задачам, способам, средствам, результатам педагогического труда, осуществляемое в педвузе, педколледже;

→ адаптация к профессии; начало практической работы в системе образования;

→ педагогическое мастерство, выполнение на хорошем уровне высоких образцов и эталонов педагогического труда, описанных в разработках и рекомендациях;

→ педагогическое творчество как вариативное использование в своем опыте известных накопленных в профессии задач, методов, приемов педагогического труда и новых комбинаций из них;

→ педагогическое новаторство как нахождение принципиально новых задач, методов, приемов педагогического труда, участие в исследованиях и экспериментах, обогащение опыта профессии своим творческим вкладом;

→ высокорезультативный труд педагога, выражающийся в достижении социально значимых показателей в развивающем и личностно-ориентированном обучении;

→ самоактуализация в профессии, осознание возможностей развития своей личности средствами педагогической профессии, анализ индивидуального стиля в педагогическом труде, укрепление собственных позитивных качеств и сглаживание негативных, усиление самобытности;

→ профессиональная обучаемость как постоянная открытость современным требованиям профессии и общества, опыту коллег, стремление педагога к расширению зоны своего ближайшего профессионального развития.

Названные уровни профессионализма характеризуют гармоничное поступательное профессиональное развитие педагога, переход от мастерства к творчеству, повышение результативноста и эффективности его труда. Наряду с этим возможны неравномерные, дисгармоничные варианты профессионального развития педагога.

Неравномерность может состоять в относительном опережении одних блоков профессионализма педагога относительно других, когда, например, предметная и методическая компетентность педагога значительно больше развиты, чем его диагностические и самодиагностические способности. Дисгармоничность, замедление и даже остановки в профессиональном развитии педагога могут выражаться в появлении деформаций его личности, профессиональной деятельности, педагогического общения.

Распространенными деформациями личности педагога являются так называемое эмоциональное выгорание и истощение, снижение эмоциональной эмпатии и сопереживания к другим людям, а также появление стремления манипулировать другими людьми (учащимися, их родственниками). Деформации в педагогической деятельности и общении состоят в том, что педагог неизменно сокращает в своей работе спектр педагогических и коммуникативных задач, в частности ограничивается только обучающими задачами в ущерб развивающих и воспитательных. Профессиональные деформации педагога выражаются также в стереотипизации, однообразии способов педагогической деятельности и общения, использовании штампов в педагогическом процессе, а также в неумении педагога осознать социально желательные результаты своего труда и целенаправленно строить в соответствии с ними работу.

В разных видах педагогической деятельности деформации также могут проявляться в разной степени, когда, например, обучающая деятельность осуществляется достаточно эффективно, в ней педагог использует гибкий спектр задач, способов и приемов работы, а в воспитательной педагогической деятельности у педагога может отсутствовать осознанное планирование с учетом личности конкретных учащихся, когда имеет место формальное проведение воспитательных мероприятий.

42.3. Профессиограмма и индивидуальный психологический портрет педагога

В психологии труда профессиограммой называют документ, в котором отражены обобщенные требования профессии к деятельности и личности специалиста. Имеются четкие описания требований к знаниям, умениям, качествам личности педагога, к системе его подготовки.

Профессиограмма педагога призвана помочь молодому специалисту овладевать профессией; зрелому специалисту — оценивать свой уровень профессионализма; коллегам и руководителям — проводить объективную профессиональную оценку и аттестацию уровня профессионализма, соотносить нормативные требования к профессии и индивидуальные качества, достоинства и недочеты конкретного педагога, выявить зону ближайшего профессионального развития педагога.

Сегодня профессиограмму педагога необходимо увязывать с возрастающими требованиями профессии. Поэтому в профессиограмму целесообразно включать следующие разделы:

✓ систему (иерархия) профессиональных педагогических задач, социально востребованных и стоящих перед педагогом в его труде, таких как понимание предназначения и миссии педагогической профессии; освоение нормативов профессии и ее требований к задачам, способам, результатам педагогического труда; овладение педагогическим мастерством; осуществление развивающего и личностно-ориентированного обучения; выявление возможностей развития своей личности средствами профессии, поиск индивидуального стиля; постоянное профессиональное самообразование и др.;

✓ виды педагогической деятельности, которыми требуется владеть педагогу (обучающая, диагностическая, развивающая, коррекционная, воспитательная и др.) для реализации педагогического мастерства и творчества;

✓ психологические ресурсы, которые педагогу необходимо вкладывать в педагогический труд (они описаны выше):

профессиональные психолого-педагогические знания;

профессиональные психолого-педагогические умения;

профессионально важные качества личности педагога;

профессиональные психолого-педагогические позиции как отношения педагога к делу, учащимся, коллегам, к себе;

✓ необходимые результаты педагогического труда, которые должны быть получены: психологические показатели обученности учащихся (виды и качества знаний, сформированность учебной деятельности); развитости учащихся (способность обобщать, решать задачи в уме, переключаться и др.); воспитанности учащихся (нравственные знания, нравственные убеждения и поступки);

✓ уровни профессионализма и компетентности педагога, необходимые для решения поставленных обществом педагогических задач: уровни адаптации, педагогического мастерства и творчества, самоактуализации, а также состояние и перспектива зоны ближайшего профессионального развития педагога.

Профессиограмма, построенная таким образом, содержащая определенные эталоны педагогического труда, дает возможность молодому специалисту использовать ее как некоторый образец профессионального развития, а зрелому специалисту и руководителю — применять ее в практике стимуляции и управления профессиональным ростом других педагогов.

Описанная профессиограмма может быть отнесена к педагогам, работающим в разных звеньях системы образования (воспитатель дошкольного учреждения, учитель всех типов школ, преподаватель вуза). Специфика труда этих педагогов будет состоять в большей мере в различии их задач, приемов и технологий, конкретных резуль-

татов их труда. Вместе с тем имеет место большое сходство в совокупности профессионально важных качеств личности, необходимых каждому педагогу для педагогического труда (педагогический гуманизм и оптимизм, педагогическая интуиция и импровизация и др.).

Профессиограмма содержит нормативные требования профессии к педагогу. На ее основе возможно построение индивидуального профессионального портрета педагога. Этот портрет, характеристика конкретного педагога может включать не столько нормативные, сколько предпочитаемые и используемые данным конкретным педагогом педагогические задачи, приемы и технологии, а также те качества личности, которыми он обладает.

Сопоставим два индивидуальных профессиональных портрета педагога, один из которых находится на начальном уровне профессионального развития, другой — на достаточно высоком.

Один педагог (чаще с небольшим стажем и опытом) решает прежде всего задачи освоения нормативов профессии и овладения педагогическим мастерством. Преобладающие виды педагогической деятельности — обучающая, коррекционная, в меньшей мере — воспитательная. Психологическими ресурсами педагога являются профессиональные знания в области своего учебного предмета и знания о межпредметных связях, а также педагогические умения по подбору учебного материала, организации учебного процесса. У педагога присутствуют профессионально важные качества личности: дидактические педагогические способности, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, а также сформированы профессиональные позиции предметника, методиста. Отношение к профессии и удовлетворенность трудом умеренно положительные, актуальна мотивация к внешней оценке его труда со стороны администрации. Педагог достигает неплохих результатах обученности учащихся, делая главный акцент на приемах запоминания знаний, соответствии знаний образовательным стандартам, а также определенных результатов воспитанности обучающихся в укреплении традиционных качеств личности (ответственности, организованности и др.). Педагог в своем профессионализме реально переходит от уровня адаптации к профессии к уровню педагогического мастерства, обладает предметной и методической компетентностью. Педагогическое творчество присутствует на уровне субъективных открытий для себя в повседневном разнообразии занятий. Профессиональная обучаемость педагога распространяется прежде всего на область содержания своего учебного предмета. Зона ближайшего профессионального развития данного педагога — профессиональные задачи и позиции диагноста и самодиагноста.

Другой педагог, с бо́льшим опытом работы, ставит и решает широкий круг профессиональных педагогических задач: овладение педагогическим мастерством и педагогическим творчеством, осуществление развивающего и личностно-ориентированного обучения учащихся, развитие своей личности средствами профессии. Соответственно, педагог достаточно владеет не только обучающей, но и развивающей, диагностической и самодиагностической педагогической деятельностью. Его психологическими ресурсами являются глубокие профессиональные знания в области теории и истории педагогического творчества, в области современного передового педагогического опыта, а также педагогические умения в применении нестандартных приемов развивающего и личностно-ориентированного обучения, профессионального самообразования. У такого педагога достаточно развиты такие профессионально важные качества личности, как гибкое педагогическое мышление, педагогическая импровизация, педагогическое прогнозирование, способность к творчеству и к действиям в условиях неопределенности. Отношение к профессии — личностно-окрашенное, положительное, высокая удовлетворенность трудом. Педагог достигает хороших результатов не только в усвоении знаний учащимися, но и в состоянии их общей развитости, стимулируя умственное и личностное развитие обучающихся, формируя у них новые социальные качества, необходимые для жизни в современном быстро меняющемся мире (готовность к самоизменению, самостоятельному выбору и др.). Профессионализм находится на уровне педагогического творчества. Высокая профессиональная обучаемость выражается в открытости новым идеям и передовому опыту. Педагог осознанно строит свое профессиональное развитие, обладает диагностической, гуманистической, акмеологической компетентностью. Зона ближайшего профессионального развития данного педагога — позиции новатора, исследователя, экспериментатора, а также конкурентоспособного педагога на рынке образовательных услуг.

Приведенные психологические портреты-характеристики показывают, что профессионализм конкретного педагога складывается из индивидуально-неповторимого сочетания преобладающих качеств личности, позиций и отношений, освоенных и предпочитаемых видов деятельности, а также имеющихся в наличии знаний, умений. На основе таких портретов-характеристик возможны рекомендации педагогу о том, как построить свое ближайшее и отдаленное профессиональное развитие, чтобы наиболее полно раскрыть профессиональные возможности, повысить эффективность педагогического труда.

? *Контрольные вопросы*

1. Какие профессионально важные качества личности востребованы в педагогическом труде?

2. Каковы задачи и способы педагогической деятельности, педагогического общения?

3. Чем отличаются разные уровни профессионализма педагога?

4. Почему педагогу необходимо владеть разными видами педагогической компетентности?

5. Какие компоненты входят в профессиограмму педагога?

6. Что означает понятие «индивидуальный психологический профессиональный портрет педагога»?

! *Тестовые задания*

1. Какая из сторон труда педагога в наибольшей мере определяет цели и задачи, нравственное содержание этого труда?

А. Педагогическое общение.

Б. Личность педагога.

В. Педагогическая деятельность.

Г. Социальная активность.

2. Профессиональная педагогическая направленность — это...

А. Желание освоить профессию учителя.

Б. Стремление быть и оставаться педагогом.

В. Гуманистическая ориентация на развитие личности взрослеющих обучающихся.

Г. Любовь к детям, эмоциональное сопереживание обучающимся.

3. Основным признаком педагогической компетентности является...

А. Готовность и способность к решению разных типов педагогических задач.

Б. Эрудиция и осведомленность в области педагогики.

В. Самостоятельность и ответственность в педагогическом труде.

Г. Умение соответствовать требованиям профессионального педагогического сообщества.

4. Каково основное содержание профессиограммы педагога?

А. В профессиограмме указаны отличия профессии педагога от других профессий.

Б. Профессиограмма характеризует деловые и нравственные качества личности педагога.

В. Профессиограмма описывает условия труда педагога.

Г. В профессиограмме отражены обобщенные требования к профессиональной деятельности, профессиональному общению и к личности успешного педагога.

Литература

Основная

1. *Брушлинский А.В.* Продуктивное мышление и проблемное обучение М., 1980.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.

3. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. М., 1995.

4. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М., 1998.

5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.

7. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.

8. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

9. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.

10. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

11. Психологическая служба школы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.

12. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. М., 1995.

13. *Талызина Н.Ф.* Методика составления обучающих программ. М., 1980.

14. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

15. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.

16. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

17. Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995.

Дополнительная

1. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Отметка. Оценка. М., 1980.

2. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М., 2000.

3. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.

4. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.

5. *Канн-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

6. *Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формировании и развития. М., 1991.

7. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя. М., 1990.

8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

9. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

10. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.

11. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1990.

12. *Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.

13. Программированное обучение за рубежом. М., 1968.

14. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл. М., 1993.

15. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. М., 1999.

Словарь терминов

Абстракция (абстрагирование) — мыслительная операция выделения существенных свойств предметов и отвлечения от других, временно несущественных.

Автономная речь — своеобразная речь младенца, обращенная к другому, значительно отличающаяся от взрослой речи по звуковой форме и по смыслу. Она многозначна, ситуативна, непонятна большинству окружающих, это так называемые «детские» слова.

Акмеология — наука о закономерностях развития взрослого человека до вершин зрелости. Происходит от «акме» (вершина, зенит жизни и накопленных сил) — время наиболее полного расцвета личности, ее физических, умственных, творческих возможностей.

Акцентуация характера — чрезмерно выраженные (количественно) отдельные черты характера или их сочетания, представляющие собой крайние (пограничные) варианты нормы.

Алгоритм — система правил и последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса.

Анализ — мыслительная операция разделения объекта на составляющие его части, выделение в нем различных сторон и аспектов.

Анимизм — одушевление всех предметов и явлений природы, наделение их психическими качествами, свойственное представителям первобытных народов и детям.

Антропогенез — процесс (гипотетический) происхождения и развития человека.

Аффект — простейший вид эмоции, отличающийся бурным протеканием, ярко выраженными вегетативными и поведенческими реакциями. Сдвинут к концу события и не подчиняется напрямую сознанию человека.

Аффилиация — стремление к обществу других людей, потребность во взаимодействии, взаимопонимании, сопереживании, в дружеском общении.

Биогенетический закон — сжатое и сокращенное повторение индивидом в ходе внутриутробного развития филогенетических стадий развития своего вида.

Ведущая деятельность — в ней формируются основные психологические новообразования возраста, дифференцируются другие деятельности, развиваются все частные психические процессы.

Взаимодействие межличностное — система связей, контактов, отношений и взаимовлияний людей, ведущая к взаимным изменениям личностей, их деятельностей и поведения.

Внимание — избирательная направленность и сосредоточенность сознания человека на определенном объекте, имеющем личностную или ситуативную значимость, при одновременном отвлечении от других.

Возрастной период — относительно замкнутый, качественно своеобразный период онтогенеза, имеющий особые структуру, динамику, новообразования.

Воля — способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние или внутренние препятствия.

Воображение — познавательный процесс отражения будущего путем создания новых образов на основе переработки образов восприятия, мышления и представлений, полученных в предшествующем опыте.

Воспитание — изменение, создание личности на основе общественно-исторического опыта, процесс (не всегда целенаправленный) формирования убеждений и ценностей, моральных и поведенческих норм, принятых в обществе.

Воспитанность — качество личности, обеспечивающее ее нравственное поведение в обществе, плодотворное взаимодействие и общение с другими людьми.

Восприятие — отражение в психике человека определенного явления или предмета в совокупности его свойств, целостности, имеющей фиксированное, относительно постоянное значение.

Воспроизведение — процесс памяти, при котором актуализируются элементы прошлого опыта.

Геронтопсихология — наука, изучающая психологические аспекты старения и старости.

Гипотеза — предположение о вероятном решении проблемы, подразумеваемая связь причин и следствий, частично направляющая проект или вариант нахождения ответа.

Группа — реально существующее или условное (мысленное) социальное объединение людей по какому-либо общему для них признаку.

Группа большая — 1) условная, неограниченно крупная группа, выделяемая из социальной общности на основании каких-либо широких формальных признаков (класс, пол, национальность, раса); 2) значительная по размерам, сложно организованная общность людей, состоящая из реальных малых групп, объединенных общей деятельностью.

Группа референтная — реальная или условная социальная общность, с которой индивид идентифицирует себя и ориентируется в своем поведении и мировоззрении на ее нормы и ценности.

Действие — составляющая деятельности, подчиненная осознанной цели как своему предмету, но побуждаемая мотивом общей деятельности.

Децентрация — одно из направлений развития личности, состоящее в формировании интеллектуальной, коммуникативной, эмоциональной, поведенческой и моральной самостоятельности, зрелости.

Деятельность — динамичная, соподчиненная система активных процессов (действий, операций, навыков, умений), отвечающая определенной потребности, подчиненная мотиву (или их группе) и реализующая самостоятельное отношение человека к миру.

Дисморфофобия — эмоциональное расстройство, характеризующееся навязчивыми идеями относительно своей якобы непривлекательной внешности, физических недостатков, мнимого уродства.

Дружба — вид устойчивых, избирательных межличностных отношений (и переживаний), характеристиками которых выступают взаимная привязанность участников, усиленная аффилиация, духовная общность, родственность переживаний.

Забывание — процесс памяти, заключающийся в потере возможности воспроизведения ранее запомненного.

Задатки — анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей. Но способность есть функция не задатков, а развития путем целенаправленной деятельности.

Задача (в структуре деятельности) — конкретные условия, в которых дана цель.

Запоминание — процесс памяти, посредством которого происходят запечатление следов, ввод новых элементов ощущений, восприятия, мышления или переживания в систему ассоциативных связей.

Запоминание непроизвольное — запоминание, которое осуществляется в процессе различных видов деятельности без специальной (мнемической) цели запомнить и не требует осознанных усилий со стороны субъекта.

Запоминание произвольное — специфически человеческая форма целенаправленной активности, подчиненная сознанию, при которой запоминание выделяется в особую мнемическую деятельность.

Защитные механизмы — применяемые субъектом «способы» снижения негативных переживаний, «ограждения» сознания от неприятных, травмирующих воздействий (внешних или внутренних).

Значение — объективная составляющая сознания, система сложившихся, усвоенных знаний о данном явлении, предмете или слове, его заменяющем.

Зона ближайшего развития — расхождение, разность в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно и в совместной деятельности со взрослым.

Игра ролевая — ведущая деятельность дошкольника, происходящая в воображаемой (символической) ситуации, когда ребенок действует в соответствии с принятой на себя ролью, применяя имеющиеся предметы в соответствии с приданными им значениями.

Идентичность — уподобленность, результат отождествления личности с нормами и ценностями группы (групповая идентичность) и *самоидентичность* — узнавание, выделение, принятие человеком самого себя.

Индивид — категория, указывающая на принадлежность к человеческому роду и подчеркивающая единичность, неделимость (человека и личности).

Индивидуальность — подчеркивание неповторимости, уникальности, самостоятельности каждого человека (личности, индивида).

Инициатива — проявление творчества в деятельности, внутреннее побуждение к ее новым формам.

Инсайт (озарение) — внезапное и не выводимое из прошлого опыта и видимой логики понимание структуры и отношений проблемной ситуации, посредством чего достигается решение задачи.

Инстинкт — форма поведения, однозначно обусловленного наследственно запрограммированными потребностями и стереотипными формами исполнения.

Интеллект — общая способность к рациональному познанию, разумному (адекватному) поведению в проблемных ситуациях.

Интериоризация — поэтапный процесс перехода внешних, материальных действий в план внутреннего, психического, умственного отражения.

Интуиция — непосредственное постижение истины без логического обоснования, основанное на предшествующем опыте.

Категоризация — отнесение единичного объекта к некоторому классу.

Каузальная атрибуция — процесс предположений, с помощью которого человек предписывает результат тем или иным причинам.

Коллектив — относительно устойчивая, структурированная группа, члены которой сознательно объединены общими целями, нормами и правилами, совместным выполнением общественно полезной деятельности и имеют постоянные межличностные отношения.

Коллективное бессознательное — носитель всеобщих универсальных форм опыта и поведения, сложившихся в филогенезе и передающихся по наследству с помощью архетипов.

Комплекс оживления — эмоционально-положительная реакция младенца, возникающая в возрасте четырех — восьми недель, заключающаяся в двигательных реакциях, эмоциональных проявлениях и предречевой вокализации.

Конформизм — не всегда осознанное подчинение личности влиянию или мнению группового большинства.

Креативность — личностное свойство, характеризующее творческие способности человека, определяющее гибкость и оригинальность его мышления, что проявляется также в переживаниях, общении и других видах деятельности.

Кризис возрастной — период психического развития человека, характеризующийся резкими качественными изменениями личности и сопровождающийся заметными трудностями в общении и деятельности.

Лидер — член группы, оказывающий на остальных ее членов относительно большее влияние.

Личность — человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка. Это человек как член общества, как спрессованная социальность, не лишенная, однако, своей биологической составляющей.

Локус контроля — качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернал) либо собственным личностным особенностям (интернал).

Лонгитюдное исследование — метод изучения одних и тех же испытуемых на протяжении длительного времени.

Малая группа — общность людей в количестве от двух до 15 человек, объединенная непосредственными межличностными контактами, сложившимися эмоциональными отношениями, групповыми ценностями и установками.

Мотив — предмет потребности, ее психологическое проявление; то психологически реальное (отраженное), принадлежащее личности, что побуждает и направляет ее деятельность.

Мышление — обобщенная и полностью опосредствованная форма отражения действительности в ее существенных связях, отно-

шениях и закономерностях, психологически выступающая как решение задач.

Навык — действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и становится целостным набором операций, включенным в состав более сложного действия.

Наглядно-действенное мышление — вид мышления, при котором решение задачи осуществляется при непосредственном восприятии предметов в процессе практических действий с ними.

Наглядно-образное мышление — вид мышления, при котором решение задачи осуществляется с опорой на представления и образы.

Направленность личности — целостная, иерархизированная система потребностей и мотивов, задающая структуру ценностей и субъективных смыслов, специфику отношений личности с миром и к миру, основные линии ее поведения.

Настроение — целостное «жизнеощущение», сохраняющееся в течение относительно непродолжительного периода и эмоционально окрашивающее поведение человека.

Научение — индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Для человека — это устойчивое изменение деятельности и знаний за счет предшествующей деятельности, не сводимое к врожденным физиологическим механизмам.

Негативизм — форма поведения, проявляющаяся в отказе выполнять предъявляемые требования или в совершении действий, намеренно противоположных требованиям или ожиданиям других людей.

Непроизвольное внимание — не подчиненная осознанной цели направленность деятельности, сознания или личности на предмет или явление в силу их внешних или внутренних особенностей.

Нормы групповые — комплекс правил и требований, вырабатываемых каждой реально функционирующей общностью и регулирующих поведение, взаимоотношения, общение ее членов.

Обобщение эмпирическое — мысленное объединение предметов или явлений, которое осуществляется посредством сравнения и обозначения словом внешне одинаковых общих свойств.

Обобщение теоретическое — осуществляется путем систематического анализа и сравнения эмпирических данных о каком-либо объекте с целью выделения существенных внутренних связей, определяющих этот объект как целостную систему, в ее происхождении и развитии.

Обучение — целенаправленное научение, систематический процесс передачи и усвоения знаний и новых способов деятельности, предполагающий взаимодействие обоих участников процесса.

Операция — способ выполнения действия в структуре деятельности, отвечающий задаче.

Опосредствованный — вооруженный средствами, приемами, специальными орудиями (внешними или внутренними).

Общение — комплексная деятельность, имеющая своим предметом другого человека и включающая перцепцию (восприятие), коммуникацию (обмен информацией) и взаимодействие (интеракцию).

Одаренность — качественно своеобразное сочетание способностей.

Ощущение — отражение отдельных, элементарных свойств предметов или явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувствительности.

Память — отражение действительности, проявляющееся в запечатлении, сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта.

Паника — стихийно возникающее состояние и поведение большой совокупности людей, находящихся в условиях неопределенности и эмоционального напряжения.

Перцептивные действия — система особых движений в органах чувствительности по «уподоблению» отражаемому миру, обеспечивающая процесс и результат восприятия.

Полоролевая индентификация — процесс и результат приобретения ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола.

Понятие — форма (или результат) мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений, выраженные словом, группой слов или другим знаком.

Порог чувствительности — количественная, статистическая мера ее измерения.

Поступок — личностно-осмысленный акт поведения, оцениваемый субъктом или другими людьми как факт морального самовыражения, самоопределения, самореализации.

Потребность — субъективное состояние, отвечающее объективной нужде в чем-то, что человеку не принадлежит.

Предметно-манипулятивная деятельность — действия с предметами по их назначению, ведущие к усвоению ребенком общественно выработанных способов действия с предметами.

Представление — образ реально отсутствующего предмета или явления, возникающий либо на основе прошлого опыта путем воспроизведения в памяти, либо на основе процессов воображении.

Привычка — относительно устойчивая для личности, целостная и комплексная система устремлений, переживаний, форм действования и поведения.

Проактивное торможение — стирание следов прошлого опыта под влиянием того, что человек запомнил непосредственно перед этим.

Проблемная ситуация — ситуация неизвестности, неопределенности, противоречивости, в которой возникают задачи, связанные с необходимостью интеллектуальной, мыслительной деятельности.

Проблемное обучение — система методов и средств, обеспечивающая творческое участие учащихся в процессе усвоения новых знаний, формирование у них творческого мышления и познавательных интересов.

Прогнозирование — предвидение будущего результата в процессе решения задачи.

Программированное обучение — система обучения, использующая обучающие программы, включающие как содержание учебного материала, так и управление процессом его усвоения, основанное на обратной связи и подкреплении как основных регуляторах процессов усвоения.

Произвольное внимание — организованная направленность сознания и личности на объект, действие или явление, зависящая исключительно от внутренних условий.

Психический упадок — особое состояние, возникающее в позднем возрасте и проявляющееся в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости, снижении инициативы и внутренних побуждений.

Психологическая структура личности — соподчиненная система качеств и свойств, достаточно полно характеризующая психологические особенности личности.

Психопатия — аномалия характера, при которой отдельные черты существенно отличаются от социальной нормы, являются практически необратимыми и препятствуют адекватной адаптации человека к социальной среде.

Психика — субъективный (активный, личностный, пристрастный, идеальный, вторичный) образ объективного мира, существующий в отношениях и взаимодействии, в единстве телесного и духовного, физиологического и социального, субъекта и объекта.

Раздражимость — допсихическая форма отражения внешней среды, проявляющаяся в реагировании на биотические (необходимые для поддержания жизни) раздражители.

Редукционизм — упрощение, «уменьшение», сведение психических явлений, закономерностей и механизмов к более понятным, доступным для изучения и, как правило, материальным.

Реминисценция — более полное и точное воспроизведение сохраненного в памяти материала по сравнению с первоначально заученным.

Ретроактивное торможение — стирание предыдущей информации под влиянием запоминания последующего материала.

Речь — тип поведения (вербального), особый вид деятельности, использующей язык в качестве своего средства, орудия.

Роль — набор различных моделей поведения, связанных с социальным положением индивида.

Самоатрибуция — механизм формирования представлений о самом себе путем наблюдения и оценки своего поведения и тех внешних условий, при которых оно возникает.

Самоотношение — более или менее обобщенное эмоциональное отношение субъекта к себе, к тому, что он узнает, понимает, открывает относительно себя в сопоставлении с другими людьми.

Самооценка — субъективное суждение о значении или значимости своих поступков, способностей, качеств или личности в целом относительно определенной (через общество) системы правил, ценностей и смысловых ориентаций.

Самопрезентация — представление своего «Я» другим, самоподача.

Самосознание — организующая психодинамическая личностная система; процесс выделения себя из окружающего мира, осознания своего отношения к миру и себя в отношениях с людьми, принятие себя как «Я», как отдельного сознающего субъекта.

Самоуважение — позитивная, интегральная моральная самооценка, вид благополучной взаимосвязи, сочетания личностно значимых самооценок в наиболее существенных для субъекта сферах устремлений, деяний и жизнедеятельности.

Самоэффективность — удовлетворенность собственной компетентностью, результативностью той или иной деятельности, вера в свои возможности и способности к достижению жизненно значимых целей.

Сенсибилизация — обострение чувствительности вследствие изменения внутренних условий (физиологических или психологических).

Синестезии — субъективные результаты взаимодействия, перекрещивания ощущений разной модальности: «теплый цвет», «мягкий звук», «тяжелый взгляд».

Сензитивный период — время, наиболее благоприятное в онтогенезе для развития какой-либо функции или свойства человека.

Синтез — мыслительная операция, направленная на объединение частей в новое единое целое.

Синхронное взаимодействие — совпадение в процессе общения взрослого с младенцем (и новорожденным) их движений и микродвижений, в том числе ритмики речевой моторики.

Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с вербализованными понятиями.

Слухи — одна из форм искаженной информации о каком-либо значимом объекте, циркулирующей в больших диффузных группах, особенно в условиях социально-психологической неопределенности.

Смысл — субъективная составляющая сознания, относительно ситуативное, индивидуальное значение, отвечающее на личностный вопрос: «зачем?». Рождается в структуре выполняемой деятельности, в динамичных отношениях мотива и целей.

События жизни — переломные, критические, объективно или субъективно значимые моменты на жизненном пути человека, обусловливающие некие повороты или изменения в его жизни, либо в нем самом.

Совладание — конструктивная, целеустремленная активность личности, направленная на разрешение возникшей жизненной проблемы.

Сознание — высшая, «двухплоскостная» форма психического отражения, при которой объективный мир отделяется от субъективного к нему отношения человека, отчего в психическом образе разводятся, параллельно презентируются две реальности: Мир и Я, мое существование и переживание.

Сохранение — процесс памяти, посредством которого происходит накопление материала в структуре памяти, включающий его переработку и усвоение.

Социализация — многоуровневый процесс, в ходе которого члены общества усваивают и воспроизводят правила жизни, поведения, систему бытовых и мировоззренческих представлений и ценностей, характерных для данного общества. Это вхождение личности в общество и в самою себя. Это становление личности и становление общества.

Социальная установка — детерминированная прошлым общественным опытом готовность личности вести себя определенным образом.

Социальная фасилитация — улучшение действия индивида, вызванное присутствием других людей.

Социальный институт — некая социальная общность, структура, организующая членов общества в регламентированную систему взаимодействий, отношений, ролей и статусов.

Социограмма — графическое изображение количественной обработки результатов социометрического теста.

Социометрия — метод социальной психологии, позволяющий графически и количественно смоделировать структуру межличностных отношений в группе, основываясь на количестве и характере выборов (предпочтений) всех ее членов по определенному социометрическому критерию: совместная работа, отдых и т.п.

Способности — динамическое понятие, обозначающее индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности и объясняющие быстроту и легкость их достижения.

Сравнение — мыслительная операция по установлению сходства и различий между объектами.

Стиль общения — индивидуально или ситуативно обусловленная, относительно устойчивая форма коммуникативного поведения личности.

Суждение — логическая форма мышления, отражающая установление связи между понятиями «субъектом» и «предикатом».

Творческое мышление — вид мышления, в процессе которого субъект формирует различного вида новообразования (новые цели, гипотезы, планы, оценки), на основе чего становится возможным получение объективно или субъективно нового знания.

Творчество — деятельность человека или коллектива людей, направленная на создание новых, оригинальных предметов, явлений, свойств, способов действий и других материальных и духовных ценностей.

Темперамент — система показателей, характеризующих динамические особенности психики и поведения индивида.

Толпа — стихийно возникшее или потерявшее организованность многочисленное скопление людей, находящихся в непосредственном взаимодействии друг с другом, характеризующееся отсутствием общих осознанных целей деятельности.

Тропизмы — движения живых организмов в определенном направлении под влиянием биологически значимых раздражителей.

Умение — способность, возможность личности к эффективной реализации навыков и действий в изменяющихся условиях.

Умозаключение — логическая форма мышления, отражающая вывод на основе правил логики заключения или следствия из нескольких суждений.

Умственные действия — разнообразные мыслительные действия, выполняемые во внутреннем плане отражения без опоры на какие-нибудь внешние средства.

Уровень группового развития — характеристика сформированности межличностных отношений в группе.

Уровень притязаний — характеристика мотивационной сферы личности, проявляющаяся в степени трудности выбираемых субъектом целей и формирующаяся под влиянием успеха или неуспеха в определенной деятельности.

Учение — деятельность учащегося в процессе обучения, направленная на самоизменение, усвоение новых знаний и способов деятельности.

Учебная задача — основной компонент учебной деятельности, требующий от учащегося принятия (мотивации) и усвоения общего способа решения частных, практических задач определенного класса (круга).

Филогинез — постепенное, разветвленное, стадиальное изменение различных форм органического мира в процессе его эволюции.

Формирующий эксперимент — метод активного, целенаправленного и управляемого формирования заданных экспериментатором процессов, свойств и качеств личности испытуемого в ходе исследования.

Характер — совокупность устойчивых индивидуальных особенностей человека, обусловливающих типичные для него способы поведения в определенных жизненных ситуациях и обстоятельствах и выражающих отношение человека к миру и к самому себе.

Целеобразование — одно из проявлений деятельности мышления, порождение новых целей в деятельности человека, в решении мыслительных задач.

Цель — осознанное представление о результате будущего действия, осознание личностью смысла действия. В системе целей выражается мотив личности и деятельности.

Чувства — высшая форма эмоциональных процессов, включающих не только эмоциональное, но и понятийное отражение действительности. Это результат кристаллизации, обобщения эмоций на определенном предмете.

Чувствительность — способность к ощущениям, измеряемая порогами.

Эйджизм — социальная установка, заключающаяся в неоправданно завышенной оценке молодости и дискриминации старых людей, в негативном отношении к пожилым.

Экстериоризация — процесс перехода, преобразования внутренних, психических действий в материальные, внешние.

Эмоции — субъективные реакции (процессы и состояния) личности на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отра-

жающие в форме переживаний их персональную значимость для человека, полярно выраженную в виде субъективного «удовольствия или неудовольствия».

Эмоции астенические — снижающие показатели жизнедеятельности и активность человека, оказывающие на него расслабляющее, негативное или дезорганизующее влияние.

Эмоции стенические — повышающие жизнедеятельность и активность человека, оказывающие на него тонизирующее, мобилизующее, позитивное воздействие.

Эмоциональность — интегративное, многомерное свойство личности, характеризующее содержание, качества и динамику ее эмоциональной сферы.

Эмоциональная устойчивость — эмоциональное свойство личности, проявляющееся в разной степени чувствительности к эмоциональным раздражителям и в разной степени нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения.

Язык — объективная, исторически сложившаяся в практике людей система знаков (слов, символов, кодов).

Я-концепция — многомерная, относительно устойчивая, субъективно переживаемая система представлений человека о самом себе, включающая самопознание, отношение к себе, саморегуляцию и оценку себя.

Персоналии

Абульханова (Абульханова-Славская) Ксения Александровна (род. 1922) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разрабатывая подход С.Л. Рубинштейна, построила концепцию личности как субъекта жизненного пути, субъекта деятельности и сознания. *Основные труды*: «О субъекте психической деятельности» (1973), «Диалектика человеческой жизни» (1977), «Деятельность и психология личности» (1980), «Стратегия жизни» (1991).

Ананьев Борис Германович (1907—1972) — доктор психологичесмких наук, профессор, академик АПН СССР, основатель ленинградской школы психологии. Развивая традиции В.М. Бехтерева, создал единую концепцию человекознания как комплексной дисциплины. Планомерно исследовал механизмы чувственного познания. *Основные труды*: «Человек как предмет познания» (1969), «О проблемах современного человекознания» (1975).

Андреева Галина Михайловна (род. 1924) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки России. Специалист по фундаментальным методологическим проблемам социальной психологии. Автор первого в стране учебника по социальной психологии для университетов.

Асмолов Александр Григорьевич (род. 1949) — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Специалист в области психологии деятельности, личности и образования. *Основные труды*: «Деятельность и установка» (1979), «Личность как предмет психологического исследования» (1984), «Психология индивидуальности» (1986), «Психология личности» (1990), «Культурно-историческая психология и конструирование миров» (1996).

Бандура Альберт (род. 1925) — американский психолог, представитель социально-когнитивного направления в психологической науке, создатель теории социального (викарного) научения.

Бехтерев Владимир Михайлович (1857—1927) — русский невропатолог, психиатр, физиолог, морфолог и психолог. Основал первую в России психофизиологическую лабораторию (1885, Казан-

ский университет), а затем Психоневрологический институт (1908), где проводилось комплексное изучение человека. Основатель объективной рефлексологии. *Основные труды*: «Общие основы рефлексологии человека» (1917), «Коллективная рефлексология» (1921) — первый в России учебник по социальной психологии.

Богоявленская Диана Борисовна (род. 1935) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывает проблемы креативности, психологии творчества и творческих способностей. *Основной труд*: «Психология творческих способностей» (2002).

Бодалев Алексей Александрович (род. 1928) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разрабатывает проблемы психологии личности и общения. *Основные труды*: «Формирование понятия о другом человеке» (1970), «Личность и общение» (1983), «Восприятие и понимание человека человеком» (1987).

Божович Лидия Ильинична (1908—1981) — известный российский психолог. Внесла значительный вклад в разработку проблем развития личности в онтогенезе. *Основной труд*: «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968).

Бороздина Лидия Васильевна (род. 1941) — доктор психологических наук, профессор. Исследует проблемы личности, самосознания и характера. *Основные работы*: «Исследование уровня притязаний» (1985), «Психология характера» (1997).

Боулби Джон (1907—1990) — английский психолог, детский психоаналитик. Разработал подход, синтезирующий методы и теоретические положения психоанализа, биологии развития, этологии и психологии когнитивного развития.

Брушлинский Андрей Владимирович (1933—2001) — крупный ученый и организатор науки, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, академик РАО. Разрабатывал проблемы психологии субъекта, личности и мышления. *Основные труды*: «Мышление и прогнозирование» (1979), «Мышление, процесс, деятельность, общение» (1982), «Психология мышления и проблемное обучение» (1983), «Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна» (в соавторстве, 1989).

Буева Людмила Пантелеевна (род. 1926) — доктор философских наук, профессор, академик РАО. Специалист в области социальной психологии личности и философской антропологии. *Основные труды*: «Социальная среда и сознание личности» (1968), «Человеческая деятельность и общение» (1978).

Вагнер Владимир Александрович (1849—1934) — российский биолог и психолог, основатель отечественной сравнительной психологии. *Основные труды*: «Биологические основания сравнитель-

ной психологии» (1910—1913), «Возникновение и развитие психических способностей» (1924—1929).

Валлон Анри (1879—1962) — французский психолог, исследователь зарождения и развития психики ребенка с диалектико-материалистических позиций. Акцентировал внимание на противоречиях, движущих процесс психического развития ребенка. *Основной труд*: «От действия к мысли» (1942).

Вундт Вильгельм (1832—1920) — немецкий психолог, основатель экспериментальной психологии как науки о «непосредственном опыте». Создал в 1879 г. первую в мире психологическую лабораторию (Лейпциг). *Основные труды*: «Основания физиологической психологии» (1881), «Введение в психологию» (1912).

Выготский Лев Семенович (1896—1934) — выдающийся советский психолог, основатель культурно-исторической концепции происхождения и развития высших психических функций. Автор основополагающих работ по проблемам мышления и речи, развития нормального и аномального ребенка, психологии искусства. *Основные труды*: «История развития высших психических функций» (1931), «Мышление и речь» (1934).

Гальперин Петр Яковлевич (1902—1988) — крупный отечественный психолог, доктор психологических наук, профессор. Сформировал систему представлений о психологии как науке об ориентировочной деятельности субъекта. Автор концепции планомерного поэтапного формирования умственных действий. *Основные труды*: «Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий» (1965), «Введение в психологию» (1976).

Гилфорд Джо Пауль (1897—1976) — американский психолог, разработавший модель структуры интеллекта. Создатель тестов для исследования продуктивности мышления и вербальной креативности. В России наиболее известна его *работа* «Три стороны интеллекта» (1965).

Гиппенрейтер Юлия Борисовна (род. 1931) — доктор психологических наук, профессор, специалист в области психологии восприятия, личности и общения. *Основные труды*: «Движения человеческого глаза» (1978), «Введение в общую психологию» (1999).

Давыдов Василий Васильевич (1930—1999) — крупный отечественный исследователь и организатор науки, доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разработал психологическую теорию учебной деятельности, создал систему развивающего обучения, в которой целенаправленно формируется теоретическое

мышление. *Основные труды*: «Виды обобщения в обучении» (1972), «Проблемы развивающего обучения» (1986).

Дарвин Чарльз (1809—1882) — английский естествоиспытатель, создатель эволюционного учения о происхождении видов путем естественного отбора. *Основные труды*: «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859), «Происхождение человека и половой отбор» (1871), «Выражение эмоций у животных и человека» (1872).

Деркач Анатолий Алексеевич (род. 1944) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, специалист в области психологии управления и акмеологии. *Основные труды*: «Творчество тренера» (1983), «Социально-психологические аспекты деятельности кадров» (1988), «Этнопсихология» (1992), «Акмеология — личностное и профессиональное развитие человека» (2000).

Джеймс Вильям (1842—1910) — крупный американский психолог и философ, создатель первой американской психологической лаборатории. Рассматривал «поток сознания» как целостное, динамическое, избирательное приспособление личности к среде. *Основной труд*: «Принципы психологии» (1890).

Добрынин Николай Федорович (1890—1981) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывал проблемы личности и внимания. *Основные труды*: «Колебание внимания» (1928), «Психология» (1950), «Внимание и память» (1950).

Додонов Борис Игнатьевич (1922—1983) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывал проблемы психологии эмоций. *Основной труд*: «Эмоция как ценность» (1978).

Донцов Александр Иванович (род. 1949) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Исследователь в области психологии групп, социального познания, социальной конфликтологии. *Основные труды*: «Проблемы групповой сплоченности» (1984), «Концепция социальных представлений в современной французской психологии» (в соавторстве, 1987).

Дубровина Ирина Владимировна (род. 1935) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Специалист в области возрастной и педагогической психологии, практической психологии образования. *Основные труды*: «Школьная психологическая служба. Вопросы терии и практики» (1991), «Рабочая книга школьного психолога» (1995), «Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы» (1995).

Дьюи Джон (1859—1952) — американский философ, психолог и педагог. Развивал концепцию прагматизма в психологии позна-

ния и образования. *Основные труды*: «Введение в философию воспитания» (1921), «Психология и педагогика мышления» (1921), «Школа и общество» (1925).

Занков Леонид Владимирович (1901—1977) — советский педагог, психолог и дефектолог. Разработал дидактическую систему, обеспечивающую высокий уровень развития памяти и мышления школьников. *Основной труд*: «Обучение и развитие» (1975).

Запорожец Александр Владимирович (1905—1981) — доктор психологических наук, профессор, крупный исследователь и организатор науки. Выдвинул теорию перцептивных действий, разрабатывал проблемы онтогенеза психики, проблемы эмоций. *Основной труд*: «Развитие произвольных движений» (1960).

Зейгарник Блюма Вульфовна (1900—1988) — доктор психологических наук, профессор, основатель отечественной патопсихологии. Установила закономерность зависимости запоминания от меры завершенности действия (эффект Зейгарник). *Основные труды*: «Патопсихология» (1976), «Теория личности К. Левина» (1981).

Зинченко Владимир Петрович (род. 1931) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Исследователь и организатор науки в области общей, экспериментальной и инженерной психологии (эргономики). *Основные труды*: «Основы эргономики» (в соавторстве, 1980), «Функциональная структура действия» (в соавторстве, 1982), «Методологические вопросы психологии» (в соавторстве, 1983), «Человек развивающийся» (в соавторстве, 1994).

Зинченко Петр Иванович (1903—1969) — доктор психологических наук, профессор. Видный исследователь проблем психологии памяти с позиций деятельностного подхода. *Основной труд*: «Непроизвольное запоминание» (1961).

Иванников Вячеслав Андреевич (род. 1940) — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Специалист в области психологии мотивации и волевой активности. *Основной труд*: «Психологические механизмы волевой регуляции» (1991).

Келер Вольфганг (1887—1967) — немецкий психолог, один из основателей гештальтпсихологии. Экспериментально исследовал интеллектуальное поведение животных. *Основной труд*: «Исследование интеллекта человекообразных обезьян» (1917).

Коломинский Яков Львович (род. 1934) — доктор психологических наук, профессор. Специалист в области социальной, возрастной и педагогической психологии. *Основные труды*: «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (1960), «Психология общения» (1974), «Человек: психология» (1980), «Некоторые

педагогические проблемы социальной психологии» (1988), «Социальная психология школьного класса» (2003).

Кон Игорь Семенович (род. 1928) — доктор философских наук, профессор, академик РАО. Специалист в области развития личности и самосознания, психологии юношеского возраста. *Основные труды*: «Социология личности» (1967), «Психология ранней юности» (1982), «Ребенок и общество» (1988), «Психология подростка» (1991).

Кречмер Эрнст (1888—1964) — немецкий психолог, разработавший первую систематическую конституциональную теорию, связывающую особенности тела и психики человека. *Основной труд*: «Строение тела и характер» (1921).

Кричевский Роберт Львович (1936—2005) — доктор психологических наук, профессор. Специалист по проблемам динамики группового поведения, психологии лидерства, руководства и менеджмента. *Основные труды*: «Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе» (1985), «Психология малой группы» (1991), «Если Вы — руководитель» (1993).

Крутецкий Вадим Андреевич (1917—1989) — доктор психологических наук, профессор, видный специалист в области педагогической психологии, психологии способностей. *Основные труды*: «Психология математических способностей» (1968), «Основы педагогической психологии» (1972), «Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития» (в соавторстве, 1991).

Кузьмин Евгений Сергеевич (1922—1994) — доктор психологических наук, профессор, создатель первой в стране лаборатории социальной психологии (1962, ЛГУ), а затем кафедры. *Основной труд*: «Основы социальной психологии» (1968).

Кузьмина Нина Васильевна (род. 1923) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Специалист в области педагогики и педагогической психологии. *Основные труды*: «Очерки психологии труда учителя» (1967), «Основы вузовской педагогики» (1972), «Методы системного педагогического исследования» (1980).

Ладыгина-Котс Надежда Николаевна (1889—1963) — отечественный психолог. Выявила природу качественных различий в развитии психики человекоподобных обезьян и ребенка. *Основные труды*: «Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях» (1935), «Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян» (1959).

Лазурский Александр Федорович (1874—1917) — русский врач и психолог. Ввел в психологию метод естественного эксперимента.

Считается основателем естественно-научной характерологии. *Основные труды*: «Очерк науки о характерах» (1909), «Общая и экспериментальная психология» (1912).

Ланге Николай Николаевич (1858—1921) — русский психолог, один из основателей экспериментальной психологии в России. Исследовал процессы восприятия, внимания и движений. *Основные труды*: «Психологические исследования» (1893), «Психология» (1914).

Левин Курт (1890—1947) — крупный немецкий (позднее американский) психолог, исследователь личности в русле гештальтпсихологии, создатель «теории психологического поля». Плодотворно занимался проблемами социальной психологии.

Леонгард Карл (1904—1988) — немецкий психиатр и психолог. Разработал концепцию и метод диагностики акцентуированных личностей. *Основной труд*: «Акцентуированные личности» (1981).

Леонтьев Алексей Алексеевич (1936—2004) — доктор филологических наук, доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Крупный психолингвист, исследующий проблемы методологии, общения, этнопсихологии. *Основные труды*: «Психолингвистика» (1967), «Психология общения» (1974), «Педагогическое общение» (1998).

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — доктор психологических наук, профессор, академик АПН СССР. Выдающийся ученый и организатор науки, ученик и сотрудник Л.С. Выготского. Разработал психологическую теорию деятельности, изучал проблемы возникновения и развития психики в филогенезе, формирования образа мира, сознания и личности. *Основные труды*: «Проблемы развития психики» (1959), «Деятельность. Сознание. Личность» (1975).

Лисина Майя Ивановна (1929—1983) — доктор психологических наук, профессор. Исследователь проблем психологии младенчества, онтогенеза общения, его мотивации и средств. *Основные труды*: «Общение и его влияние на развитие психики ребенка» (1974), «Генетические проблемы в социальной психологии» (1985), «Проблемы оногенеза общения» (1986).

Ломов Борис Федорович (1927—1989) — доктор психологических наук, профессор, академик АПН СССР, член-корреспондент АН СССР. Крупный исследователь и организатор науки в области методологии, общей, экспериментальной и инженерной психологии. *Основные труды*: «Человек и техника» (1966), «Антиципация в структуре деятельности» (в соавторстве, 1979), «Методологические и теоретические проблемы психологии» (1984).

Лурия Александр Романович (1902—1977) — доктор медицинских и психологических наук, профессор, основоположник отече-

ственной нейропсихологии. *Основные труды*: «Высшие корковые функции человека» (1962), «Мозг человека и психические процессы» (1963), «Основы нейропсихологии» (1973), «Об историческом развитии познавательных процессов» (1974).

Макаренко Антон Семенович (1888—1939) — выдающийся российский педагог, разработавший и внедривший в воспитательную практику концепцию коллектива и законов его развития. *Основные труды*: «Педагогическая поэма» (1935) и «Флаги на башнях» (1938).

Маркова Аэлита Капитоновна (934—2005) — доктор психологических наук, профессор. Специалист в области психологии мотивации и педагогической психологии. *Основные труды*: «Формирование мотивации учения в школьном возрасте» (1983), «Психология труда учителя» (1993), «Психология профессионализма» (1996).

Маслоу Абрахам Харольд (1908—1970) — американский психолог, один из основателей гуманистической психологии. Разработал иерархическую модель мотивации, исследовал проблемы самоактуализации личности. *Основной труд*: «Мотивация и личность» (1954).

Матюшкин Алексей Михайлович (род. 1929) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разработал психологические основы проблемного обучения и детской одаренности. *Основные труды*: «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1972), «Актуальные проблемы психологии в высшей школе» (1977), «Развитие творческой активности школьников» (в соавторстве, 1991).

Мерлин Вольф Соломонович (1892—1982) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывал проблемы дифференциальной психологии, выдвинул принцип уровневой организации индивидуальных различий. *Основные работы*: «Очерк теории темперамента» (1964), «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (1986).

Мухина Валерия Сергеевна (род. 1935) — действительный член РАО и РАЕН, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ. Специалист в области возрастной психологии, этнопсихологии, психологии личности. *Основные труды*: «Близнецы: Дневник развития двух мальчиков» (1969), «Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта» (1981), «Детская психология» (1992), «Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество» (1999), «Таинство детства» (2000).

Мясищев Владимир Николаевич (1892—1973) — видный российский психолог, разработавший теорию отношений личности к внешнему миру и самому себе как основу формирования устойчи-

вых черт личности и характера. *Основной труд*: «Личность и неврозы» (1960).

Небылицын Владимир Дмитриевич (1930—1972) — доктор психологических наук, профессор, психолог и психофизиолог, внесший большой вклад в разработку проблем физиологических оснований индивидуальных психологических различий. *Основные труды*: «Основные свойства нервной системы» (1966), «Психофизиологические исследования индивидуальных различий» (1976).

Обухова Людмила Филипповна (род. 1938) — доктор психилогических наук, профессор. Специалист в области исследований развития мышления ребенка, возрастной психологии. *Основные труды*: «Этапы развития детского мышления» (1972), «Концепция Жана Пиаже: за и против» (1981), «Детская психология: теория, факты, проблемы» (1995).

Павлов Иван Петрович (1849—1936) — русский физиолог, лауреат Нобелевской премии (1904). Сыграл определяющую роль в развитии представлений о высшей нервной деятельности, создал учение об условных рефлексах, внес значительный вклад в становление естественно-научной психологии. *Основные труды*: «Естествознание и мозг» (1910), «Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД (поведения) животных» (1932).

Петровская Лариса Андреевна (род. 1937) — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Специалист в области психологии общения и групповых методов развития и коррекции коммуникативной компетентности. *Основные труды*: «Теоретические и методические проблемы социального тренинга» (1982), «Компетентность в общении» (1989).

Петровский Артур Владимирович (род. 1924) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, организатор науки, известный специалист в области истории и методологии психологии, в сфере психологии коллектива. *Основные труды*: «История советской психологии» (1966), «Личность. Деятельность. Коллектив» (1984), «Вопросы теории и истории психологии» (1984), «Основы педагогики и психологии высшей школы» (1986), «Социальная психология» (1987). Автор и редактор многих учебников и психологических словарей.

Пиаже Жан (1896—1980) — выдающийся швейцарский психолог, автор концепции генетической эпистемологии. Создатель операциональной периодизации интеллектуального развития ребенка. *Основные труды*: «Речь и мышление ребенка» (1923), «Психология интеллекта» (1946).

Платонов Константин Константинович (1904—1985) — доктор психологических наук, профессор, работавший в области психологии труда, авиационной психологии, психологии личности. *Основ-*

ные труды: «Вопросы психологии труда» (1962), «Проблемы способностей» (1972), «О системе психологии» (1972).

Пономарев Яков Александрович (1920—1997) — доктор психологических наук, профессор, видный специалист в области психологии творчества. *Основные труды*: «Знания, мышление и умственное развитие» (1967), «Психология творчества» (1976), «Психология творчества и педагогика» (1976).

Пономаренко Владимир Александрович (род. 1933) — доктор медицинских наук, профессор, академик РАО. Видный исследователь и организатор науки в области инженерной, военной психологии, психофизиологии, психологии личности. *Основные труды*: «Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике» (в соавторстве, 1978), «Авиационная психология» (1992), «Практическая психология» (1994), «Психология духовности профессионала» (1997), «Авиация. Человек. Дух» (1998), «Созидательная психология» (2000).

Роджерс Карл Рэнсон (1902—1987) — американский психолог, один из создателей гуманистической психологии. Разработал принципы недирективной психотерапии. *Основной труд*: «Центрированная на клиенте терапия» (1954).

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — выдающийся отечественный психолог и философ, организатор науки, один из создателей деятельностного подхода в философии, психологии и педагогике. Разработал методологические принципы психологической науки, концепцию психического как процесса. *Основные труды*: «Основы общей психологии» (1940, 2000), «Бытие и сознание» (1957), «О мышлении и путях его исследования» (1958), «Проблемы общей психологии» (1976), «Человек и мир» (1997).

Селиванов Владимир Иванович (1906—1992) — доктор психологических и философских наук, профессор, создавший направление в области психологии воли и ее воспитания. *Основные труды*: «Психология волевой активности» (1974), «Воспитание воли школьников» (1976).

Селье Ганс (1907—1982) — канадский биолог и врач, разработавший учение о стрессе как адаптационном синдроме, внеся значительный вклад в развитие представлений о психологическом стрессе. *Основные труды*: «Стресс без дистресса» (1979), «От мечты к открыванию» (1987).

Скиннер Берхауз Фредерик (1904—1990) — американский психолог, представитель современного бихевиоризма. Создал теорию оперантного научения на основе инструментальных условных рефлексов. Разработал основы метода программированного обучения. *Основной труд*: «Поведение организмов» (1938).

Смирнов Анатолий Александрович (1894—1980) — доктор психологических наук, профессор. Видный исследователь в сфере общей и педагогической психологии, организатор науки. Систематически разрабатывал проблемы психологии памяти. *Основные труды*: «Психология запоминания» (1948), «Проблемы психологии памяти» (1966).

Сосновский Борис Алексеевич (род. 1941) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывает мотивационно-смысловые аспекты проблем общей и педагогической психологии. *Основные труды*: «Лабораторный практикум по общей психологии» (1979), «Общая психология» (на языке дари, в соавторстве, 1987), «Мотив и смысл» (1993).

Талызина Нина Федоровна (род. 1923) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разрабатывает деятельностную теорию учения. *Основные труды*: «Теоретические проблемы программированного обучения» (1969), «Управление процессом усвоения знаний» (1984), «Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта» (1967).

Теплов Борис Михайлович (1896—1965) — доктор психологических наук, профессор, выдающийся исследователь в области психологии способностей, создатель школы отечественной дифференциальной психологии. *Основные труды*: «Психология музыкальных способностей» (1940), «Способности и одаренность» (1941), «Ум полководца» (1943), «Проблемы индивидуальных различий» (1961).

Телегина Элеонора Давидовна (род. 1940) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывает проблемы творческого и социального мышления, их развития в обучении. *Основные труды*: «Психологические исследования творческой деятельности» (в соавторстве, 1975), «Психологические механизмы целеобразования» (в соавторстве, 1977), «Творческое мышление» (1995), «Экспериментальная психология» (в соавторстве, 2002).

Титченер Эдвард Брэдфлрд (1867—1927) — американский психолог, один из создателей структурализма. Ввел в психологию метод аналитической интроспекции. Известен экспериментальными исследованиями ощущений и внимания. *Основные труды*: «Очерки психологии» (1898), «Учебник психологии» (1914).

Тихомиров Олег Константинович (1933—2001) — доктор психологических наук, профессор. Разрабатывал проблемы творческого мышления и искусственного интеллекта, создал направление психологии компьютеризации. *Основные труды*: «Структура мыслительной деятельности человека» (1969), «Психология мышления» (1984).

Узнадзе Дмитрий Николаевич (1886—1950) — основатель общепсихологической теории установки, раскрывающей закономерности развития и функционирования психики в процессе целенаправленной активности субъекта. *Основной труд*: «Экспериментальные основы психологии установки» (1961).

Уманский Лев Ильич (1921—1983) — доктор психологических наук, профессор, один из основоположников исследований, посвященных проблемам психологии организаторских способностей и организаторской деятельности групп и коллективов. *Основной труд*: «Психология организаторской деятельности» (1969).

Уотсон Джон Бродес (1878—1958) — американский психолог, основатель бихевиоризма — одного из распространенных направлений психологии XX в. *Основные труды:* «Обучение животных» (1903), «Бихевиоризм» (1925).

Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1870) — выдающийся русский педагог, основоположник педагогической психологии в России. Создал психолого-педагогическую концепцию развития личности на основе воспитывающего обучения. *Основной труд*: «Человек как предмет воспитания» (1869).

Фабри Курт Эрнстович (1922—1990) — доктор психологических наук, профессор, крупный зоопсихолог. Изучал проблемы развития психики животных в филогенезе и онтогенезе, биологические предпосылки антропогенеза. *Основной труд*: «Основы зоопсихологии» (1976).

Фельдштейн Давид Иосифович (род. 1929) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разработал концепцию поуровневого социального и психического развития личности. *Основные труды*: «Трудный подросток» (1972), «Психология воспитания подростка» (1978), «Психология современного подростка» (1987), «Психология развития личности в онтогенезе» (1989), «Психология развивающейся личности» (1996), «Психология взросления» (1999).

Фехнер Густав Теодор (1801—1887) — немецкий физик, физиолог, философ, психолог, основатель психофизики, автор основополагающей для экспериментальной психологии книги «Элементы психофизики» (1860).

Фрейд Зигмунд (1856—1939) — австрийский психолог, психиатр, создатель психоанализа, оказавшего большое влияние на современную психологию и психотерапию. *Основные труды*: «Толкование сновидений» (1900), «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Психология масс и анализ человеческого Я» (1921), «Я и Оно» (1923), «Будущее одной иллюзии» (1927).

Холл Гренвилл Стенли (1846—1924) — американский психолог, создатель теории психического развития ребенка, основанной

на принципе рекапитуляции. *Основные труды*: «Юность» (1904), «Проблемы воспитания» (1911).

Шадриков Владимир Дмитриевич (род. 1939) — доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Исследователь проблем психологии деятельности, способностей, образования. *Основные труды*: «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (1982), «Психология деятельность и способности человека» (1996), «Индивидуализация содержания образования» (1997), «Духовные способности» (1998).

Шорохова Екатерина Васильевна (1922—2004) — доктор психологических наук, профессор. В ее трудах получили развитие теоретические проблемы общественно-исторической детерминации психического отражения, соотношения психического, физического и социального, сознательного и бессознательного. *Основные работы*: «Материалистическое учение И.П. Павлова о сигнальных системах» (1962), «Проблемы сознания в философии и естествознании» (1962).

Штерн Вильям (1875—1938) — немецкий психолог, заложивший основы дифференциальной психологии. Ввел концепцию конвергенции двух факторов о психическом развитии целостной личности, понятие интеллектуального коэффициента (IQ). *Основной труд*: «Личность и вещь» (1906).

Эббингауз Герман (1850—1909) — немецкий психолог, осуществивший первые систематические и ставшие классическими экспериментальные исследования памяти. *Основной труд*: «О памяти» (1885).

Эльконин Даниил Борисович (1904—1984) — доктор психологических наук, профессор, выдающийся специалист в области детской и педагогической психологии. *Основные труды*: «Детская психология» (1960), «Психология обучения младшего школьника» (1974), «Психология игры» (1978), «Избранные психологические труды» (1989).

Эриксон Эрик (1904—1994) — американский представитель эгопсихологии, создавший эпигенетическую теорию развития личности. Ввел понятие психосоциальной групповой идентичности, полагая возможным поступательное развитие личности к целостности до самой смерти человека. *Основные труды*: «Идентичность: юность и кризис» (1996), «Детство и общество» (1996).

Ответы к тестовым заданиям

Раздел 1
Глава 1: 1В; 2В; 3Г; 4Б.
Глава 2: 1А; 2Г; 3Б; 4Г.
Глава 3: 1Г; 2Б; 3А; 4Б.
Глава 4: 1В; 2Г; 3В; 4Б.
Глава 5: 1А; 2Г; 3Б; 4В.
Глава 6: 1А; 2Б; 3Г; 4Б.
Глава 7: 1Г; 2В; 3Б; 4В.
Глава 8: 1Г; 2В; 3Б; 4Б.
Глава 9: 1В; 2Г; 3Б; 4А.
Глава 10: 1Б; 2А; 3Г; 4В.
Глава 11: 1Б; 2Б; 3А; 4Б.
Глава 12: 1В; 2А; 3Б; 4В.
Глава 13: 1Г; 2Б; 3А; 4Б.
Глава 14: 1В; 2Б; 3В; 4Г.
Глава 15: 1Б; 2А; 3Г; 4Б.
Глава 16: 1Г; 2В; 3А; 4В.
Глава 17: 1Г; 2А; 3Б; 4Б.
Глава 18: 1В; 2А; 3Г; 4Б.

Раздел 2
Глава 19: 1Б; 2А; 3В; 4Б.
Глава 20: 1В; 2А; 3Г; 4Б.
Глава 21: 1Б; 2Б; 3А; 4Б.
Глава 22: 1А; 2В; 3А; 4Б.
Глава 23: 1В; 2А; 3А; 4А, Б.
Глава 24: 1Б; 2А; 3Б; 4А, Б.
Глава 25: 1А; 2В; 3А; 4А.

Раздел 3
Глава 26: 1Г; 2Б; 3В; 4В.
Глава 27: 1А; 2Г; 3Б; 4Б.

Глава 28: 1В; 2В; 3Б; 4А.
Глава 29: 1А; 2Б; 3В; 4Г.
Глава 30: 1Б; 2А; 3В; 4Б.
Глава 31: 1А; 2А; 3Б; 4В.
Глава 32: 1Б; 2А; 3Г; 4А.
Глава 33: 1Г; 2Б; 3Г; 4Б.
Глава 34: 1А; 2Б; 3Г; 4Б.
Глава 35: 1А; 2Б; 3Б; 4В.
Глава 36: 1Б; 2В; 3Г; 4Б.
Глава 37: 1А; 2В; 3Б; 4Б.

Раздел 4
Глава 38: 1В; 2Г; 3Г; 4Б.
Глава 39: 1Г; 2Б; 3В; 4Б.
Глава 40: 1В; 2Г; 3Б; 4А.
Глава 41: 1Б; 2Б; 3В; 4Г.
Глава 42: 1Б; 2В; 3А; 4Г.

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЯ

Учебник

Под редакцией
Бориса Алексеевича Сосновского

Редакторы *С.М. Богаткина, О.А. Мельникова*
Корректор *Т.Ю. Шамонова*
Компьютерная верстка *И.В. Соколова*
Дизайн обложки *А.В. Мурашов*

Подписано в печать 03.12.2007. Формат 60 × 90 1/16.
Бумага писчая. Гарнитура «Antiqua». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 41,5. Тираж 1500 экз. Заказ № 8550

140004, Московская область, г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: publish@urait.ru. www.urait.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета
«Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова».
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

Московский государственный педагогический университет

Университеты России

Издательство «Высшее образование» представляет серию «Университеты России»:

- Аудит
- Деньги, кредит, банки
- Информационные системы и технологии в экономике
- Культурология
- Макроэкономика
- Микроэкономика
- Новейшая история России
- Политология
- Психология
- Психология для педагогических вузов
- Статистика
- Социология
- Теория корпоративных финансов
- Философия
- Финансы
- Финансы, денежное обращение и кредит
- Финансы и кредит
- Хрестоматия по истории мировой культуры
- Экономика
- Экономическая теория
- Экономический анализ

Высшей школе XXI века необходимы новые фундаментальные учебники. Лучшие университеты страны объединили усилия для создания таких книг. Только ведущие кафедры и вузы, только прошедшие экспертизу Министерства образования РФ и получившие положительную оценку работы — вот признаки учебников серии «Университеты России».

Настоящий учебник — незаменимое средство овладения базовыми психологическими знаниями будущими педагогами. Впервые под одной обложкой собраны четыре основные дисциплины, изучаемые студентами педагогических вузов: общая, социальная, возрастная и педагогическая психология. Это позволило авторам в едином методологическом ключе и в лаконичной форме представить тот объем научных знаний, который является достаточным для овладения основами психологической науки.

ISBN 978-5-9692-0239-9



Высшее образование